

تفعيل الرغبة

في
التعلم



بوب سولو

يتضمن هذا الكتاب ترجمة الأصل الإنكليزي

Activating the Desire to Learn

حقوق الترجمة العربية مرخص بها قانونياً من الناشر

ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development,

بمقتضى الاتفاق الخطي الموقع بينه وبين الدار العربية للعلوم ناشرون، ش.م.ل.

Copyright © 2007 by ASCD

All rights reserved

Arabic Copyright © 2007 by Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

تفعيل الترغبة في التعلم

تأليف
بوب سولو

ترجمة
مركز ابن العماد للترجمة والتعريب

مراجعة وتحريـر
مركز التعريب والبرمجة



المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى

السيد محمد حسين فضل الله العاظم
شريف

الدار العربية للعلوم ناشرون

Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

5.1.7.33

ردمك 8-285-87-9953-978

جميع الحقوق محفوظة للناسر

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.



عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم

هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)

ص.ب: 5574-13 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان

فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb

الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة تصويرية أو إلكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو بأية وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناسر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الدار العربية للعلوم ناشرون.

التتضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (1-961+)

الطبعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (1-961+)

المحتويات

7..... كلمة شكر

9..... مقدمة

القسم الأول: النظرية والبحث

13..... الفصل الأول: فهم الدافع الداخلي

27..... الفصل الثاني: أين الدليل؟

القسم الثاني: المدرسة الابتدائية

49..... الفصل الثالث: أهمية التنافس بقدر أهمية التعاون

61..... الفصل الرابع: مساعدة التلاميذ على تقدير قيمة التعلم

79..... الفصل الخامس: من التأمر إلى القيادة

91..... الفصل السادس: العواقب ليست وخيمة على الدوام

القسم الثالث: المدرسة المتوسطة

99..... الفصل السابع: العلاقات الإيجابية تدعم الكفاءات والمعايير المرتفعة

119..... الفصل الثامن: التقييم الذاتي يؤدي إلى تغيير دائم

الفصل التاسع: الإلهام من خلال التعاون.....137

الفصل العاشر: أن نكون ما نختار.....159

القسم الرابع: المدرسة الثانوية

الفصل الحادي عشر: إيجاد بيئة تلبي الحاجات.....169

الفصل الثاني عشر: من الأوامر إلى الأسئلة.....183

الفصل الثالث عشر: من فرض إلى تعليم تحمل المسؤولية

وتعزيز العلاقات الإيجابية.....195

الفصل الرابع عشر: تأملات طالب في سنة التخرج من المدرسة الثانوية....209

أفكار ختامية.....219

كلمة شكر

ما يزال وليام جلاسر يلهمني بتفكيره وكتابته وحديثه، ويبقى أكثر الناس تأثيراً في حياتي المهنية؛ أنا مدينٌ له للأبد بسبب تعليمه لي ودعمه وتشجيعه.

وأود أن أشكر صديقي وزميلي جون ايروين الذي ساعدني في نقل هذا الكتاب من حيز الفكرة إلى حقيقة ملموسة. كما أشكر ميلاني سولو على ما قدمته من تغذية مرتجعة ومساعدة في الفصل الأول، وغريغ سولو على إصراره بأن أضمن أصوات التلاميذ (الطلاب) في هذا الكتاب.

أشكر أيضاً سكوت ويليس على تشجيعه لي خلال عملية الكتابة والتسليم والمراجعة. لقد أدرك قيمة هذا الكتاب وساعدني على مواصلة الطريق حتى النهاية. زودني السيد ايرنستو ييرمولي بطريقة حاذقة لتحرير الكتاب، تلتزم بالمضمون مع ضمان وضوح وسلاسة الأسلوب. ونتيجة لذلك فإن هذا النتاج المنجز أيسر قراءة من الأصل. فالشكر كل الشكر لايرنستو على تحويل عملية التحرير إلى متعة.

أخيراً، أعبر عن امتناني للمدرسين والمستشارين والإداريين
وكادر الدعم والتلاميذ والطلاب الذين أسهموا بقصصهم وأسئلتهم
في ورشات العمل التي نظمناها على مر السنين. لقد ألهمتموني كتابة
هذا المؤلف.

مقدمة

تأمل أدائك وأنت تُحير على القيام بعمل ما. إنك تُثم المهمة المطلوبة، ولكن قد لا تبذل قصارى جهدك. ولأن الدافع الشخصي ينبع من الداخل - أنت تستثار من الداخل - فإن هدفك، عندما يجبرك شخص على فعل شيء، أن تجعله يتركك بحالك (أي تتخلص من تحكمه بك). قد تدفعك السيطرة الخارجية إلى الإذعان والامتثال ولكنها لن تلهمك أبداً أن تبذل أقصى ما لديك من جهد.

والآن فُكّر في وقت بذلت فيه قصارى جهدك، حين عكس أدائك مستوى رفيعاً من الجودة. لقد وجدت دون شك التجربة مُرضية. ولربما جعلك هذا النشاط على اتصال بالآخرين. وفي غمرة استغراقك في المهمة، شعرت بأنك كفوء ومؤهل، وذقت حلاوة الرضا الذاتي المصاحب للنجاح الذي اكتسبته بالجد والكد والكدح. لربما امتلكت بعض الخيارات في كيفية إتمام المهمة، أو تمكنت حتى من اختيار ما إذا كنت ستؤدي المهمة أصلاً. ومن المحتمل أنك استمتعت وتعلمت شيئاً وأنت تعمل. باختصار، لأن العمل لي حاجة لديك فقد رغبت ببذل قصارى جهدك فيه.

في المهمة الأولى كنت مدفوعاً للتخلص من سيطرة شخص آخر. والنتيجة: أقل قدر من الإذعان وأدنى مستوى من الأداء. في المهمة الثانية، كنت مدفوعاً لبذل قصارى جهدي لأن أداء عمل رفيع المستوى يسمح لك بإشباع حاجاتك الخاصة. في المثالين كليهما كان الدافع الذي يحركك ينبع من الداخل.

لقد عملت في مجال التربية طيلة ثلاثين عاماً، راقبت التلاميذ الذين يبذلون أقصى ما لديهم من جهد، والتلاميذ الذين يبذلون أقل جهد ممكن من أجل إرضاء مدرسيهم وآبائهم الذين كانوا يحاولون السيطرة عليهم. في السنوات الاثنتين والعشرين الأخيرة، اكتشفت أن إلهام التلاميذ لبذل جهد أكبر في العمل يعد أكثر إثارة وإثراء للحرفة المهنية. إن عمل التربويين مسؤولية رهيبة حقاً، مثلما هو فرصة لا تصدق. نحن نبتكر المستقبل في صفوفنا وفي مدارسنا كل يوم. لقد آن الأوان لتجاوز سيكولوجية السيطرة الخارجية، ذلك النمط الذي أخذنا إلى أقصى حد ممكن. فبتطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية، نستطيع إيجاد بيئات تعليمية يمكن فيها تلبية حاجات التلاميذ والإداريين والمدرسين عن طريق الانخراط النشط في المسعى لتحقيق الامتياز الأكاديمي.

تفعيل الرغبة في التعلم يقدم نظرية شاملة للسلوك تتحدى نموذج السيطرة الخارجية السائد. سوف نتعرفون على البحث الذي يثبت فعالية ونجاعة مقارنة تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية. وستقرؤون وصفاً - في قالب حوار/قصصي - لمدرسين ومستشارين وإداريين وتلاميذ وطلاب من الحياة الواقعية المعاشة، وضعوا هذه الأفكار النظرية موضع التطبيق العملي. لقد آن الأوان لتزويد أولادنا بتجربة تربوية/تعليمية تلائم ما نعرفه اليوم عن السلوك والحوافز الإنسانية. وأزف الوقت لنبكر مدارس مبنية على الحافز المنبثق من الداخل باتجاه الخارج.

القسم الأول

النظرية والبحث

الفصل الأول

فهم الدافع الداخلي

معظم المدارس والصفوف المدرسية تعمل على مبدأ الثواب والعقاب، أو تستعمل أسلوب المنبه/الاستجابة، أو تعديل السلوك، أو طرق الانضباط الحازمة. يعتمد هذا النموذج، الذي تعود جذوره إلى القرن التاسع عشر، على الاعتقاد بأن السلوك البشري هو نتيجة عوامل بيئية. إن تفسير الدافع للأعمال الفنية العظيمة، وللسلوكيات العفوية الأخرى، يتطلب منا تبيان عيوب ومثالب نموذج الثواب والعقاب ورفضه بسبب قصوره.

نظراً لأننا أمضينا قرناً من الزمان أو نحوه ونحن نعتقد بأن الحوافز الخارجية تفسر السلوك البشري، فإن برامج تدريب وتأهيل المدرسين تتطلب في الحالة النمطية من التربويين تعلم كيفية مكافأة ومعاقبة التلاميذ بشكل نظامي/منهجي. وبالتالي يرى كثير من التربويين أنفسهم مسؤولين عن تشكيل سلوك التلاميذ عن طريق مكافأهم من الخارج على امتثالهم. والمفارقة أن نظامنا في مكافأة التلاميذ على الإنجاز الأكاديمي يحط من قيمة الشيء نفسه الذي نريده: التعلم. نحن نرسل رسائل تثير القلق في وضوحها حتى لو

كانت غير مقصودة: "لولا المكافأة التي نقدمها، فإن ما ندرسه لكم لا يستحق التعلم". وباختصار، فإن نظام التربية المعتمد على الثواب والعقاب مناقض للمبادئ التربوية بشكل جوهري.

وحسب وليام باور (1998) مطوّر نظرية السيطرة الإدراكية، وهي واحدة من أوائل النظريات المعبرة عن السيطرة الداخلية:

البشر يسيطرون على تجاربهم. والطريقة الوحيدة التي يمكنك من إجبارهم على التصرف كما تشاء هي من خلال التهديد والوعيد أو عبر واقع قوة مادية متفوقة بشكل ساحق؛ وحتى هذا يعتبر حلاً مؤقتاً. (ص 122).

يوافق التربويون على ذلك. فالمؤلف والمستشار والمتحدث المشهور، ألفي كون (1993) يشير إلى ما يلي:

الحقيقة الأولى: لا يحتاج الأولاد إلى مكافأة لكي يتعلموا... الحقيقة الثانية: مهما كان العمر، تكون المكافآت أقل فعالية من الدافع الداخلي لتعزيز التعلم الفعال... الحقيقة الثالثة: المكافآت من أجل التعلم تضعف الدافع الداخلي. (ص 144، 148).

يكتب أريك ينسن (1995) المؤلف والمستشار التربوي المشهور في مجال التعلم المعتمد على الذكاء:

إذا قام المتعلم بالمهمة ليحصل على المكافأة فسوف يفهم ذلك بشكل أو بآخر بأن المهمة غير مرغوب فيها أصلاً. عليكم أن تتسوا استعمال المكافآت... اجعلوا المدارس هادفة، ووثيقة الصلة وذات مغزى، وملينة بالمرح، وبعد ذلك لن تحتاجوا لتقديم رشوة للتلاميذ. (ص 242).

وكما يشير وليام جلاسر (1990) مبتدع نظرية الاختيار، والرائد المعترف به عالمياً في مجال سيكولوجية السيطرة الداخلية:

ما يحدث خارجياً له علاقة وطيدة بما نختار نحن أن نفعله، ولكن الحدث الخارجي لا يسبب سلوكنا. فما نحصل عليه، وكل ما حصلنا عليه، من الخارج هو المعلومات؛ أما ما نختار نحن أن نفعله بتلك المعلومات فهو أمر يعود لنا. (ص 41).

من أجل تطبيق أي نموذج سيكولوجي بنجاح، من الضروري أن نمتلك معرفة كافية حول ذلك النموذج. ولكي نساعدك على الاستفادة الكاملة من دراسات الحالة التي تشكل قوام تفعيل الرغبة في التعلم، فإن هذا الفصل يقدم نظرة شاملة حول سيكولوجية السيطرة الداخلية مع التأكيد على نظرية الاختيار. لقد سلط الضوء على نظرية الاختيار لعدة أسباب:

- نظرية الاختيار هي نظرية كاملة التطور عن السلوك الإنساني، وليست مجرد مجموعة من الخطط والاستراتيجيات.
- عمل وليام جلاسر في المدارس أكثر من أربعين عاماً، وصمدت أفكاره أمام تحديات الزمن وأدخلت تحسينات على جودة العملية التربوية.
- نظرية الاختيار هي الطريقة التي مارستها شخصياً ومهنيّاً لأكثر من 20 عاماً.

مسألة اعتقاد

إذا اعتقدت بأن السلوك الإنساني هو نتيجة المكافآت والعقوبات، وأن الأحداث الخارجية تجعلنا نفعل ما نفعل، فإنك بلا شك مقتنع بنموذجنا التربوي/التعليمي الراهن. من جهة أخرى، إذا آمنت بالإرادة الحرة والمسؤولية الشخصية، فحينئذ سوف تنزعج وتقلق من الافتتان السائد بالمكافآت والعقوبات والرغبة في السيطرة

الخارجية على الآخرين. وإذا اعتقدت بأن إنجازاتنا لا يمكن تفسيرها عن طريق الإغراءات المرتبطة بالخوف من العقوبة، فإن سيكولوجية السيطرة الداخلية ستكون منطقية وحكيمة وذات معنى بالنسبة لك. إنك تشعر الآن بأننا مدفوعون من الداخل إلى الخارج.

وباعتباري مؤمناً بالمسؤولية الشخصية، فأنا أرفض فكرة أن المكافآت والعقوبات هي التي شكلت سلوكي وصاغت شخصيتي. إن القوى الخارجية لها تأثير علي، ولكنها لا تشكّلني. فأنا أقبل تحمل المسؤولية على نجاحي وفشلي. الحرية، والاختيار، والمسؤولية، هي جوهر الإنسانية؛ وأنا أؤمن بها بشكل تام، وأتقاسم ذلك مع التلاميذ والمدرسين والآباء الذين أعمل معهم كل يوم. ولهذا السبب كتبت هذا الكتاب. هذا ما أؤمن به.

الدافع من الداخل إلى الخارج

تعتمد سيكولوجية السيطرة الداخلية على الاعتقاد بأن البشر يُستثارون من الداخل وليس من الخارج. والتعليمات القوية المدججة في تركيبتنا الوراثية هي التي تحرك سلوكنا. العالم الخارجي - بما فيه المكافآت والعقوبات - يزودنا بالمعلومات فقط، ولا يغيرنا على فعل شيء.

وليس من المفاجئ أن التلاميذ الذين يخضعون للمكافآت والعقوبات خلال مدة طويلة من الزمن يرون أنفسهم خارجين عن السيطرة؛ أي أفراداً يعزى نجاحهم وفشلهم إلى قوى خارجة عن ذواتهم. ويصبحون لا مسؤولين. ومسألة أن الأولاد يطورون عقلية عدم المسؤولية يجب ألا تفاجئنا عندما يُكرر على مسامع هؤلاء

الأولاد عبارات مثل: سوف نجعلهم يسلكون السلوك كذا، ويؤدون واجباتهم المنزلية، ويتعلمون مقررات معينة... إلخ. لقد أنجب اعتمادنا على مبادئ سيكولوجية السيطرة الخارجية دون قصد منا أفراداً غير راغبين بتحمل المسؤولية الشخصية، والاعتراف بأن حياتنا هي على الأغلب نتاج الخيار الذي اتخذناه.

تعد نظرية الاختيار لوليام جلاسر (1998) أكثر نظريات سيكولوجية السيطرة الداخلية شمولاً، وأكملها تطوراً. فهي نظرية بيولوجية تشير إلى أننا ولدنا ولدنا حاجات خاصة، وأعطينا التعليمات الوراثية لإشباعها. إن سلوكنا بمجمله يمثل أفضل محاولة في أي لحظة لإشباع حاجتنا الأساسية أو تعليماتنا الوراثية. وبالإضافة إلى حاجتنا الجسدية للبقاء، لدينا أربع حاجات سيكولوجية أساسية يجب إشباعها حتى تكون صحتنا العاطفية سليمة.

- الانتماء أو الاتصال
- السلطة أو الكفاءة
- الحرية
- المرح/المتعة

الحاجة إلى الانتماء أو الاتصال تدفعنا لنطور علاقاتنا مع الآخرين ونتعاون معهم. ولولا الحاجة إلى الانتماء والتعاون لكافحنا فقط لنكون مستقلين. لكن التعليمات الاجتماعية التعاونية تدفعنا إلى ما وراء الاستقلال باتجاه الاعتماد المتبادل والاجتماع. وبإمكان المدارس أن تكون بيئات يشبع فيها التلاميذ (وكادر العاملين) هذا الحافز للاتصال والشعور بالانتماء. إن بناء روح الترابط والاتصال

والاجتماع أمر أساسي لإيجاد مدرسة تشبع الحاجات وتتميز بإنجازها الرفيع.

الحاجة للسلطة هي أكثر من مجرد دافع للهيمنة. تُكتسب السلطة من خلال الكفاءة والمنجزات والتفوق. وتعليماتنا الوراثية تدفعنا لتحقيق إنجازات، ونبرع في مهارات جديدة، ونتميز بإنجازاتنا. إن التعليمات الوراثية التي تدفعنا لتكون أكفاء ونحقق إنجازات شيء هام بالنسبة للتربويين. واعتماداً على معرفتنا بأننا مدفوعون من الداخل لكي نحقق شيئاً، نستطيع أن نبتدع مدارس يكتسب التلاميذ والكادر فيها السلطة والكفاءة بطريقة تدعم الرسالة التربوية. وحتى لو كان التلاميذ مدفوعين من الداخل كي يكونوا أقوياء فرمما هم لا يعرفون كيف يتحملون مسؤولية القوة. إحدى مهماتنا كمربين أن نعلم التلاميذ كيف يكونون أقوياء بطريقة مسؤولة. إنه لأمر هام جداً أن نبقى محترسين من مغبة السلوك المتنمر أو غيره من السلوكيات المعتمدة على القوة التي يمكن أن تدمر المدرسة. عندما نساعد التلاميذ في تطوير طرق مسؤولة يزدون فيها من قوتهم/سلطتهم الشخصية عن طريق اكتساب كفاءة أكاديمية، فإنهم بذلك يكونون أقل طلباً للقوة والسلطة بطرق مدمرة.

نحن كبشر مدفوعون أيضاً لنكون أحراراً، ولنختار. وامتلاك الخيارات جزء من إنسانيتنا، وأحد الأسباب التي تجعل نوعنا قادراً على التطور والتكيف والازدهار. المدرسون الأكفاء يساعدون التلاميذ على اتباع الدافع الذي يجعلهم أحراراً بطريقة تحترم الآخرين. التلاميذ الذين يشعرون بأن لديهم حرية واسعة لا يندفعون باستمرار لإشباع هذه الحاجة. وعلى العكس، فالتلاميذ الذين يشعرون بأنهم لا

يملكون خيارات يتصرفون بطرق يظنون أنها ستمنحهم الحرية التي يعتقدون أنهم بحاجة إليها. وفي الأعم الأغلب، توقع هذه السلوكيات الصفوف المدرسية في الفوضى وتدخل في التعلم وتكون مؤذية من الناحية الجسدية. والتربويون الذين يفهمون سيكولوجية السيطرة الداخلية يشجعون البيئات التي توفر حرية كافية للتلاميذ ضمن محددات آمنة ومناسبة غنائياً وداعمة لعملية التعلم.

في كل مرة نتعلم فيها شيئاً جديداً نشعر بالمتعة، وهي حافز إنساني شمولي آخر. إن متعتنا وشعورنا بالاكشاف هما اللذان يسمحان لنا بتعلم الكثير. لقد أوضح جلاسر (1990) أن المتعة هي النتيجة الطبيعية للتعلم. فالعلاقة الحميمة بين المتعة والتعلم ذات أهمية خاصة في المدارس. والصفوف المدرسية الخالية من البهجة لا تلهم التلاميذ أبداً القيام بأعمال أكاديمية رفيعة المستوى على أساس منتظم. المدرسون الحاذقون يُوجدون صفوفاً ممتعة ومبهجة تشجع الإنجاز الأكاديمي الجيد. حين ينجح جو المتعة والمرح على المدرسين والتلاميذ يصبح التعلم أشد عمقاً وقوة، كما يحافظ التلاميذ على رغبة جامحة في التعلم تميز مراكز تعلم الأولاد في سن مبكرة.

تقودنا حاجتنا الأساسية إلى ابتداع عالم فذ مثالي يحفزنا. وفي حين أن هناك حاجة شاملة تدفعني للتواصل والانتماء، فإن فردانيتي تحثني على التواصل مع هذا الشخص والشعور بحس الانتماء عندما أقوم بذلك النشاط. وبينما نحن نعيش حياتنا فإننا نوجد عالماً مثالياً يضم الناس والسلوك والقيم والمعتقدات التي تعد هامة جداً بالنسبة لنا. يسمى هذا العالم المؤمل في نظرية الاختيار عالم الجودة، وبغض النظر عن التسمية فهو مصدر التحفيز. وبما أن تركيز هذا الكتاب

ينصب على الحافز أو الدافع الداخلي، فسوف أشير إلى هذا المفهوم بعبارة *العالم الداخلي*. وحالما يضع التلاميذ الجِد والاجتهاد في هذا العالم فلسوف يزدهرون وينجحون أكاديمياً.

كل شيء نضعه في عالمنا الداخلي يرتبط بوحدة أو أكثر من حاجاتنا الأساسية: الانتماء، السلطة، الحرية، المرح/المتعة، البقاء. فلأن هذا الشخص أو النشاط أو الاعتقاد أو القيمة بالذات تلي الحاجة، تصبح جزءاً من عالمنا الداخلي. يبي كل واحد منا عالمه الداخلي، ولا يوجد اثنان، حتى لو كانا توأمين متماثلين، يشتركان بجميع الصور الموجودة في عالمهما الداخلي. ما نضعه في عالمنا الداخلي هو ما نكون نحن راغبين في العمل من أجله. إذا كنا نأمل أن نحث مزيداً من التلاميذ على القيام بعمل رفيع المستوى فإننا نحتاج لأن نُوجد بيئات تعليمية تؤدي إلى أن يضع أكثر التلاميذ الدرس والتعلم والجِد في عالمهم الداخلي. وهذا يحدث عندما يكتشف التلاميذ أن التعلم يساعدهم على التواصل، وعلى التمتع بالكفاءة والحرية وامتلاك الخيارات، كل ذلك في بيئة تشجع على السلامة والبقاء.

ما نسميه *الواقع* هو العالم الذي نجربه؛ عالمنا المدرك. وعلى الرغم من جميع النوايا والأغراض، فإن الإدراك هو الواقع. نظرياً، العالم المدرك يمكن أن يماثل العالم الواقعي. لكن يختلف عادة إلى حد ما لأن المعلومات تختلف وتتغير وهي تنتقل من العالم الواقعي (خارج ذاتنا) إلى العالم الذي نبتدعه في رؤوسنا، العالم المدرك.

أولاً، تؤثر حواسنا في المعلومات الواردة من الخارج، على الأقل بدرجة ما. المعلومات الواردة تتغير بسبب مقيدات نظام الحواس

لدينا. نحن نتخذ القرارات اعتماداً على ما نسمعه ونراه. فإذا لم نتلق المعلومات على مستوى الحواس، فكأنما هي غير موجودة؛ على الأقل بالنسبة لنا.

بعد ذلك تمر المعلومات عبر ما تعرفه نظرية الاختيار بمصفاة المعرفة. فمن وظائف الإنسان الطبيعية أن يفهم العالم ويجعل له معنى. نحن الذين نصنع المعنى، ومن طرق تظهري هذه النزعة فهم العالم استناداً إلى معرفتنا الحالية. وبصورة لاواعية، نعالج المعلومات الواردة كي تطابق نموذج الواقع الموجود سلفاً. ومثلما فهم علماء النفس الأوائل السلوك الإنساني اعتماداً على منطق السبب والنتيجة لفيزياء نيوتن الذي ساد آنذاك، فإن كل واحد منا ينشئ المعنى اعتماداً على معرفته الحالية. في بعض الأحيان، نملك معرفة دقيقة موجودة لدينا مسبقاً وتكون المعلومات الواردة غير مشوهة. لكن في أحيان أخرى تكون معرفتنا ناقصة ومشوهة. المدرسون الحاذقون يقيّمون ذلك بشكل روتيني عن طريق مساءلة المعرفة السابقة قبل إدخال مفاهيم جديدة. فهم يعرفون بأن تعلم تلاميذهم سيتأثر بالمعرفة التي يجلبونها معهم إلى الدرس. نستطيع أن نوثر في المدركات عبر إضافة معلومات جديدة إلى مصفاة المعرفة. ومعلومات جديدة ودقيقة يمكن لمدركاتنا الحسية أن تقارب العالم الواقعي. المدرسون الأكفاء يضمنون تزود تلاميذهم بأكثر المعارف دقة، بحيث تضاهي مدركاتهم الواقع الخارجي.

وأخيراً تنتقل المعلومات عبر ما تسميه نظرية الاختيار المصفاة التقسيمية. نحن - وغالباً في اللا شعور - نعيّن قيمة محايدة أو إيجابية أو سلبية لجميع المعلومات الواردة اعتماداً على ما إذا كانت تشبع حاجتنا في تلك اللحظة. وكلما كان تقييمنا لشيء ما قوياً سلباً أم

إيجاباً زاد احتمال إدراكه بشكل مختلف عن الآخرين. وهذا يساعدنا على تفسير حادثة شائعة: يمكن لتلميذين اثنين (أو عضوين من كادر العاملين) مراقبة شيء ما في العالم الواقعي والتوصل إلى تفسيرات مختلفة حول ما شاهداه لأن القيم تؤثر فيه. غالباً ما نفترض أن إدراكنا دقيق، وندعي بأن ذلك أمر مفقود لدى الشخص الآخر. وكما علّق أحد الأشخاص الحكماء قائلاً: "أنا أفهم المسألة بصورة صحيحة تماماً؛ أدركها بصورة مختلفة تماماً عنك". عندما يخبر المدرس تلاميذه أنهم على وشك الانتقال إلى نشاط جديد، فإن التلاميذ تصبح لديهم فكرة عن النشاط القادم معتمدين على معلوماتهم الموجودة وقيمتهم الحالية. فالواقع المفرد الموضوعي لذلك النشاط يصبح واقعاً متعددًا حين يُذاع في صف مليء بالتلاميذ. إن المربين الذين يفهمون سيكولوجية السيطرة الداخلية يعرفون أن الواقع أشد تعقيداً مما يبدو للوهلة الأولى.

في المحصلة، نحن نتلقى المعلومات عبر حواسنا، ونفهمها اعتماداً على معرفتنا، ونقيّمها حسب قيمنا الشخصية، وننشئ بكل نشاط مدرّكاتنا التي نعتقد بأنها متطابقة مع ما هو موجود في عالم الواقع. وسواء أكانت تعكس الحقيقة أم لا فإن ذلك لا علاقة له بالموضوع جوهرياً. إننا نعيش حياتنا معتمدين على المدرّكات الحسية التي نطورها.

في كل لحظة تقارن عقولنا بين صورتين مدرّكتين؛ الصورة الداخلية لما نحب أن يكون عليه شكل العالم في تلك اللحظة، وإدراكنا لما هو واقعي في تلك اللحظة. وفي لحظة المقارنة، نقيّم آلياً مدى اقتراب الصورتين المدرّكتين من بعضهما. فإذا تشابهتا بشكل

معقول فإن كفتي ميزاننا الداخلي متوازنتان؛ وحياتنا تلي حاجتنا على الأقل في تلك اللحظة. ومن جانب آخر، إذا كانت الصورتان مختلفتين فإن الميزان مائل وبالتالي فنحن نتلقى إشارة تخبر بأن ثمة خطأ ما.

تخيل أنك أستاذ رياضيات تقدم لتلاميذك مفهوماً جديداً. أنت أمام الصف توضح نقطة هامة. جميع المدرسين لديهم صورة عما يجب أن يكون عليه حال الصف في تلك اللحظات. وعلى نحو نموذجي، أنت تريد لتلاميذك أن يكونوا متبهين، وأن يشاركون بفاعلية في الدرس، وأن يتبدى أنهم قد بدؤوا يفهمون الفكرة التي تقدمها. وبينما أنت تراقب الصف فإن إدراكك لما يجري يحاكي تماماً صورتك (الداخلية). الميزان في أفضل حال. تتلقى إشارة إيجابية وتستمر في تقديم المادة بالطريقة نفسها. لكن إذا اختلف إدراكك للصف اختلافاً جوهرياً عما هو في الصورة الداخلية لديك، فإن إحدى كفتي الميزان ستميل، وستتلقى إشارة سلبية، وهكذا ستغير طريقته.

مكان المقارنة هذا يوجد حيث يجري تقييم للذات، بينما نحن نقرر إذا كان ما نفعله يفي بالغرض بشكل كاف حتى نرضى عنه. إنني أغير سلوكي فقط عندما أصل إلى نتيجة مفادها أن العالم الذي أدركه بجواسي يختلف جوهرياً عن العالم الذي أريده؛ أي عبر الإشارة الداخلية التي نلقاها والتي تشير إلى أن ميزاننا متوازن أو مائل. في الصفوف التي تستعمل مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية، يُعلّم التلاميذ تقييم أنفسهم بشكل واع ومنظم. حين تسير الأمور على ما يرام، من المهم للتلاميذ أن يصبحوا مدرّكين وواعين لما يقومون به بحيث يحافظون على نجاحاتهم. وعندما تسير الأمور

بشكل سيئ، من المفيد أن نتخذ إجراءً تصحيحياً قبل أن تميل كفتا الميزان الداخليتان بشكل مريع. من الأسهل دوماً أن نجري التغييرات عندما يميل الميزان بشكل طفيف ونشعر بأننا قادرون على ذلك. فلو انتظرنا حتى يحدث تعارض صارخ بين ما نريد وما ندرك، سنصبح أشد يأساً ونخاطر بالتورط في سلوك عقيم يفرز نتائج عكسية من أجل فعل شيء مختلف فقط. عملية تقييم الذات التي يقوم بها التلاميذ بوعي وانتظام تعد ميزة من ميزات الصف الذي يستخدم/ويستفيد من سيكولوجية السيطرة الداخلية.

موضوع السلوك درس بتفصيل وإسهاب من قبل جلاس (1998). إحدى مساهماته الكبيرة في علم النفس تتصل بفهم ما يسميه السلوك الكلي. يتألف السلوك من أربعة مكونات: العمل، والتفكير، والشعور، والفيزيولوجيا. غير أي مكون من مكونات السلوك الكلي فتتبدل المكونات الأخرى أيضاً.

جميع أنماط السلوك - حتى السلوك الذي لا نفهمه - تُعد هادفة. وهذا لا يعني أنه سلوك مسؤول أو فعال، بل يعني ببساطة أن السلوك يؤدي وظيفة. فغرض السلوك أن نشعر بالرضى وتحسن الحال عبر الحفاظ على كفتي الميزان الداخلي في حالة توازن. ليس لدينا سوى سيطرة مباشرة وضعيفة على مشاعرنا. ومن الصعوبة بمكان أن نشعر بالتحسن بمجرد أننا نريد ذلك. لكن، وبشكل دائم تقريباً، نمتلك بعض السيطرة على العمل والتفكير؛ العنصرين الآخرين للسلوك الكلي. عندما نغيّر تصرفنا (أي عملنا) أو تفكيرنا، فنحن نغيّر سلوكنا الكلي، فتتغير مشاعرنا وفيزيولوجيتنا أيضاً. إن الذين يمارسون نظرية الاختيار يركزون عموماً على العمل والتفكير لأنهما

مكونا السلوك الكلي اللذان نستطيع بشكل واسع أن نغيّرهما بسهولة كبيرة. ليس من السهل دائماً أن نغيّر عملنا وتفكيرنا، ولكن ذلك - دائماً تقريباً - أسهل من محاولة تغيير مشاعرنا وفيزيولوجيتنا. إن معرفة السلوك الكلي تزود المربين بطريقة لمساعدة التلاميذ على تغيير سلوكهم بسهولة أكبر، والتخلي عن حالات عاطفية مَرَضِيَّة (غير صحية) بصورة أسرع، وتحقيق نجاح أكاديمي أعظم.

مفهوم السلوك الكلي فكرة هامة وفعالة، تدعونا لتحمل كامل مسؤوليتنا عن حياتنا. عندما يكتشف التلاميذ أن سلوكياتهم تمثل خياراً يصنعونه بأنفسهم، فإنهم يكونون أحراراً في اتخاذ الخيارات المسؤولة والفعالة. وحين يكتشفون أنهم سوف يشعرون بالتحسن والرضى عندما يتصرفون (يعملون) بشكل مختلف، فإنهم سيمتلكون العملية التي تسهل التغيير. إن مفهوم السلوك الكلي لا ينطبق على تلاميذنا حصراً؛ فهو يتعلق بنا نحن أيضاً. في المرة القادمة، عندما تعاني من انزعاج عاطفي أو فيزيولوجي، ففكر بمفهوم السلوك الكلي وانخرط بأعمال وأفكار تقدّم لك شيئاً من الارتياح. ليس كافياً أن نتحدث عن المسؤولية؛ بل مارس هذه المسؤولية.

خلاصة

السلوك له معنى وهدف على الدوام. فهو مصمم للحفاظ على التوازن أو استعادته، لذا فإن ما أدركه بالحواس يقترّب كثيراً مما أريده. هذا النسق المكون من الرغبة، والإدراك، والمقارنة، والعمل (التصرف) ليس له نهاية، ونحن نكدّ ونسعى باستمرار كي نشبع

الحاجات التي تحفزنا: لتتواصل، ونقوى، ونتحرك، ونستمتع، ونمرح، ونبقى على قيد الحياة.

سيكولوجية السيطرة الداخلية عموماً ونظرية الاختيار خصوصاً تقدمان نموذجاً دقيقاً لفهم السلوك الإنساني. فهما تساعداننا على فهم حقيقة أن البشر كائنات فاعلة وليست منفعة. وتعلماننا بأننا نتحرك من الداخل ولسنا محكومين بحوادث أو حوافر خارجية. إن سيكولوجية السيطرة الداخلية تدحض نظرية السيطرة الخارجية، التي اعتبرت بشكل خاطئ نموذجاً للمنطق البديهي السليم لفهم السلوك الإنساني.

عندما نطبق أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية نوجد صفوفاً ومدارس منسجمة مع الحقيقة القائلة بأن البشر مدفوعون من الداخل باتجاه الخارج. أنت تعرف بأن الصعوبة لا تكمن في كيفية حث التلاميذ على التعلم، بل في ابتكار دروس وبيئات صفية تركز على - وتجتذب - دافع التلاميذ الذاتي والداخلي؛ وبالتالي تزيد من احتمال انخراط التلاميذ في عملية التعلم بشكل فعال". (روجر، لودينغتون، غراهام، 1997، ص 2).

الفصل الثاني

أين الدليل؟

في الفصول اللاحقة سوف تقرؤون عن المستشارين^(*) والمدرسين والإداريين والتلاميذ وهم يطبقون بنجاح مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. وقبل تقديم دراسات الحالة التي تشكل الجزء الغالب من تفعيل الرغبة في التعلم، أود أن أطلعكم على الأبحاث والنتائج التي تظهر كيف تشجع سيكولوجية السيطرة الداخلية الإنجازات والمسؤوليات الأكاديمية.

يعتبر كل قسم في هذا الفصل قسماً قائماً بذاته، يوفر لمحات خاطفة ومتعددة لكيفية ممارسة سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل فعال ودعمها بالأبحاث. من الممكن استعمال أحد أو كل هذه الأقسام لتعزيز فهمكم لسيكولوجية السيطرة الداخلية والمشاركة مع الزملاء الذين قد يكون لديهم أسئلة حول قيمتها.

(*) المستشار هو الموجه المعني بمشكلات الطلاب التعليمية والأدائية والسلوكية والنفسية والوجدانية... إلخ. وأقرب نظير له هو الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل في العديد من المدارس العربية. (م)

الأهداف والبيانات

نظراً لأن المدرسين الذين يمارسون سيكولوجية السيطرة الداخلية يركزون بؤرة اهتمامهم على إيجاد بيئات تشبع الحاجات، قد يبدو ظاهرياً أن البيانات لا تجمع - ولا تنال - ما تستحق من احترام. هذا الأمر ليس صحيحاً على الإطلاق. إذ تشير سيكولوجية السيطرة الداخلية إلى أننا نتأثر بباعث الهدف المرسوم ونصبح أشد فاعلية حين نكون واضحين في ما يتعلق بأهدافنا وقادرين على التقييم الذاتي عن سابق قصد وتصميم. ولا يمكن لشيء أن يكون أكثر تأثيراً وتحدداً بالبيانات من ذلك.

يقول مايك شموكر في كتابه الأهم فالمهم: كشف الغموض عن تحليل البيانات (2003): "تشير وفرة من الأبحاث والأدلة المستمدة من المدارس إلى أن وضع الأهداف قد يكون الإجراء الأهم في عملية تحسين المدارس، حيث يزيد فرص النجاح إلى حد كبير" (ص 23). وبالرغم من أن شموكر لا يؤيد مقارنة محددة لعلم النفس، إلا أن وضع الأهداف متسق مع توجه سيكولوجية السيطرة الداخلية. فإذا لم نحدد بوضوح ما نريد تحقيقه، يستحيل علينا اتخاذ خطوات فعالة ومؤثرة. فسيكولوجية السيطرة الداخلية مبنية على عملية انتقاء الهدف والتقييم الذاتي/الداخلي المستمر. أما جمع البيانات فيحتل مركزاً محورياً في الصفوف المدرسية التي تطبق سيكولوجية السيطرة الداخلية. ولسوف تقرأون في تفعيل الرغبة في التعلم، عن تربيون حققوا النجاح لأنهم طوروا رؤية واضحة حول ما أرادوه وتشبثوا بمسارهم حتى حين واجهوا الصعوبات.

العلاقات الإيجابية، والصحة النفسية، والسلامة

إن إقامة صلات إيجابية بين التلاميذ وكادر العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي، معلّم مميز للمدارس التي تطبق مقاربة سيكولوجية السيطرة الداخلية. وبحكم ارتباط العلاقات الإيجابية بالحاجة الشاملة/الجامعة إلى الانتماء والتواصل، فهي تحسن الصحة النفسية للتلاميذ. ومن المرجح أن ينجز التلاميذ الأكثر سعادة وقدرة على الاتصال أعمالاً أكاديمية أفضل من حيث النوعية والجودة أيضاً. يقول ادوارد هالويل من كلية الطب بجامعة هارفارد: "وفقاً لكل مقياس نستخدمه للصحة النفسية والسعادة، فإن التلاميذ المتفوقين هم القادرون على الاتصال بالآخرين" (وردت في: غود، غرامي، روي، 2003، ص 47).

وعلى أقل تقدير، لا يشعر التلاميذ الذين تنقطع صلاتهم مع الآخرين بالسعادة. واحتمال اللجوء إلى العنف الموجه إلى الداخل أو الخارج، أكبر بكثير لدى التلاميذ الذين يشعرون بانقطاع الصلات مع غيرهم. ومن الحقائق الواقعية المؤسفة ما شهدته مدارسنا^(*) في السنوات الأخيرة من أعمال عنف مريعة ارتكبتها التلاميذ أنفسهم. وفي كسل حالة تفجّر فيها العنف المدرسي، كان المسؤولون عنها تلاميذاً عانوا من العزلة وغياب الصلات مع الآخرين. فإذا أردنا أن تكون مدارسنا ملاذاً آمناً كما نطمح ونشتهي، علينا بناء وتعزيز الصلات الإيجابية بين التلاميذ والعاملين في المدارس. لأن التلاميذ الذين يتمتعون بصلات قوية مع غيرهم يسهمون في تعزيز مناخ المدرسة الإيجابي، حيث يتضاعف احتمال تحقيق إنجازات رفيعة

(*) في الولايات المتحدة الأمريكية.

المستوى، ويتقلص احتمال تفجر العنف. إن بناء صلات إيجابية أمر مهم على كل مستوى من مستويات المجتمع المدرسي.

العلاقات الإيجابية، والثقة، وتحسين المدارس

يقول وليام جلاسر في كتاب مدرس مدرسة الجودة (1992):

العمل المدرسي المتميز من حيث الجودة (وما ينجم عنه من حياة متميزة في جودتها أيضاً) لا يمكن إنجازه إلا في بيئة ودودة داعمة تسود الصف. ولا يمكن أن يوجد إذا وجدت علاقات عدائية بين الذين يعملون والذين يطلب منهم التعلم... وفوق كل شيء يجب أن تتبنى الثقة بينهم: وعليهم جميعاً أن يؤمنوا بأن خيرهم بهم غيرهم. ومن دون هذه الثقة لن يبذل التلاميذ ولا المدرسون الجهد الضروري لإنجاز عمل جيد النوعية. (ص 11)

هل تدعم الأبحاث رأي جلاسر؟ في كتاب الثقة في المدارس: مصدر أساسي لإصلاح حال المدرسة يجب برايك وشنايدر عن ذلك السؤال: "باختصار، هناك جملة من دراسات الحالة والمشاهدات التحريية التي توجه انتباهنا إلى الفكرة الجذابة - لكن المراوغة - حول الثقة الاجتماعية باعتبارها أداة جوهرية لتحسين حال المدارس بطريقة هادفة وذات مغزى". (ص 41) لقد أمضى المؤلفان قرابة أربع سنوات في أكثر من أربعمئة مدرسة ابتدائية في شيكاغو لدراسة هذه الفكرة المراوغة. ومكنتهما جهودهما الشاملة من تحديد وتعريف الثقة العلائقية، واستنتجا أن بالإمكان تنميتها ورعايتها والحفاظ عليها من أجل تحسين مستوى التلاميذ. أما أهمية بناء علاقات إيجابية وتطوير الشعور بالثقة فقد أكدها العديد من الأبحاث.

إن أخذ الوقت الكافي لإيجاد مناخ إيجابي يسهل عملية تحسين الأداء الأكاديمي. ولقد حالفني الحظ في العمل مع مدرس يمضي خمس

عشرة دقيقة صباح كل يوم اثنين في لقاء داخل الصف مع التلاميذ، حيث يروي هؤلاء شيئاً مهماً أو مسلياً أو مثيراً فعلوه خلال عطلة نهاية الأسبوع. ومن الواضح أن التلاميذ يجدون متعة في الاستماع إلى بعضهم بعضاً، كما يساعد هذا اللقاء الصباحي في الحفاظ على المناخ الإيجابي الذي يميز هذا الصف. أما خلال بقية أيام الأسبوع، فيشارك التلاميذ بفعالية في تحدي العمل الأكاديمي. ويعود جزء من السبب الكامن وراء عملهم الدؤوب وتميزهم في أدائه إلى أن مدرّسهم يعزز العلاقات الإيجابية بينهم ويرعى مشاعر الثقة المتبادلة داخل الصف.

العلاقات الإيجابية، والسلوك الفوضوي، والإنجاز الأكاديمي

المؤلف المشهور روبرت مارزانو خبير قدير في مجال إدارة الصف والتوجيه الفعال. وبعد مراجعة أكثر من 100 دراسة استنتج مارزانو (2003) في كتابه مفتاح إدارة الصف أن "نوعية العلاقات التي تربط بين المدرس والتلميذ هي مفتاح جميع المقومات الأخرى لإدارة الصف". (ص 6) البحث مفحم ويشير إلى أن المدرسين الذين يتمتعون بعلاقة إيجابية مع تلاميذهم تقل مشاكل الانضباط لديهم بنسبة 31% عن نظرائهم من المدرسين الذين لم يتمكنوا من تطوير علاقات جيدة مع تلاميذهم.

النتائج تذهب إلى أبعد من حدود سلوك التلميذ. يقول مارزانو (2003): "إدارة الصف هي مفتاح إنجاز التلميذ الرفيع". (ص 12) فحينما نغذي دافع التواصل ضمن الصف فإن الدافع الطبيعي يقود إلى إنجاز أكاديمي. يؤكد سترونغ وسيلفر وبيريني وتوكوليسكو (2003) في كتاب الضجر ونقيضه على أننا مدفوعون من الداخل

بهذه الحاجات: "إننا كبشر نكافح جميعاً كي نزيد من إحساسنا بالتفوق. إننا نبتهج حين نطور قدرات جديدة". (ص 25) "ونظراً لأننا بشر فإننا نتشارك جميعاً في الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين". (ص 28) إن أهمية تطوير علاقات إيجابية وقوية بالإضافة إلى الكفاءة الأكاديمية تعد جميعاً خصائص للصف الذي يعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية.

سوف تقرؤون في الفصل الثالث أن السلطة والانتماء "من الحاجات التي يتم بعضها بعضاً". فعندما نقيم صفوفاً تغذي الشعور بالجماعة وبالانتماء، يصبح من الأسهل على التلاميذ أن يتبعوا دافع الإنجاز بطرق مشبعة بروح المسؤولية والاحترام. وتدل الأبحاث على أن روح المشاركة الجماعية وامتلاك الكفاءة أمران يدعمان بعضهما بعضاً. المدرسون الذين يركز عليهم هذا الكتاب يوجدون عن سابق قصد وتصميم صفوفاً تشبع حاجات التلاميذ والكادر التدريسي على حد سواء. في هذه الصفوف يظهر الدافع الداخلي للنجاح على شكل إنجاز أكاديمي عالي المستوى.

بناء المشاركة الجماعية والدافع الأكاديمي

بعد مراجعة البحوث التربوية التي تدرس العلاقة بين الدافع الأكاديمي والشعور بالزمالة والمشاركة الجماعية، يشير إيريك شابس مؤسس مركز الدراسات التنموية إلى "عدد متزايد من الأبحاث التي تؤكد فوائد بناء شعور بالمشاركة الجماعية في المدارس. فتلاميذ المدارس الذين يمتلكون شعوراً قوياً بالمشاركة الجماعية هم أكثر احتمالاً لأن يتأثروا بالخوافز الأكاديمية" (2003). يتابع شابس قائلاً:

تبين أن تلاميذ المدارس الابتدائية التي طبقت مشروع مركز الدراسات التنموية لتنمية الولد... يتفوقون في الأداء على تلاميذ المدارس المتوسطة من خلال مقارنة المدارس الابتدائية على صعيد النتائج الأكاديمية (معدل علامات أعلى ودرجات أعلى على اختبارات الإنجاز)، وتقديرات المدرسين للسلوك (المشاركة الأكاديمية الأفضل، والسلوك اللائق، والمهارات الاجتماعية)، والسلوك الشائن الذي يقر به التلاميذ أنفسهم (سوء سلوك أقل وحالات جنوح أقل في المدرسة). (ص 31-32)

ويدعو شاباس المربين إلى "رعاية علاقات احترام داعمة بين التلاميذ والمدرسين والآباء وتنميتها بشكل فاعل". (ص 23) كما يقترح مقاربات لذلك مثل عقد اجتماعات صفية، وتمييز الصفوف المبنية على مبادئ الدافع الداخلي. مرةً بعد أخرى تدعم الأبحاث إقامة علاقات إيجابية تكون حجر الزاوية في الصفوف التي تستخدم مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية. وحين تقرأون دراسات الحالة التالية، لاحظوا كم يتكرر موضوع إقامة/الحفاظ على العلاقات الإيجابية.

عملية التفكير المسؤول: نتائج سلوكية وأكاديمية

قام اد فورد بتطوير عملية التفكير المسؤول التي وصفها وليام باورز (1998) في كتابه فهم مدلول السلوك. تدعو مقارنة فورد - اعتماداً على نظرية التحكم بالإدراك - التلاميذ الذين يتصرفون بشكل غير لائق في المدارس إلى الانخراط في عملية بنوية منظمة تبلغ ذروتها في تقييم الذات بشكل واع. المقارنة قُدمت أول مرة في إحدى مدارس فينيكس (ولاية أريزونا) لتخدم تلاميذ الصف الرابع وحتى السادس. وبمقارنة السلوك بالسنة التي سبقت التطبيق جاءت النتائج على النحو التالي (باورز 1998، ص 160):

- انخفاض الاعتداءات الجسدية بنسبة 62%.
- انخفاض نسبة حيازة الأسلحة بنسبة 100%.
- انخفاض حالات العراك بنسبة 69%.
- انخفاض نسبة السرقة بنسبة 27%.

بعد ذلك، طُبِّقت عملية التفكير المسؤول التي ابتكرها فورد في إحدى مدارس النيوبي وأعطت النتائج التالية بعد مرور سنة واحدة: انخفضت حوادث السلوك السيء بنسبة 65%. كما انخفض الانقطاع الموقت عن المدرسة بنسبة 66% (باورز 1998، ص 160).

وفي حين أن الصفوف التي تستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية تمنع معظم الأعمال الفوضوية عبر إقامة علاقات إيجابية تقلص احتمال السلوك الإشكالي، فإن بعض الأعمال الفوضوية تحدث في أفضل الصفوف. إن عملية التفكير المسؤول التي ابتكرها فورد تظهر أن السلوك الفوضوي المشتت ينحسر بشكل ملحوظ عند استخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية. فعملية التدخل المبنية على أساس فهم أننا مدفوعون من الداخل تعزز تطوير الشكل الوحيد والفعال حقاً للانضباط: الانضباط الذاتي.

إتاحة فرصة المشاركة للجميع

استخدمت عملية التفكير المسؤول أيضاً لمساعدة تلاميذ التعليم الخاص في أوضاع مستقلة تماماً، على الاندماج بشكل ناجح في صفوف التعليم النظامي. هنالك مدرسة في تكساس تضم تلاميذاً كثيرين يتلقون برامج تعليمية خاصة مصممة للأولاد الذين يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية. بعد عدة أشهر من تطبيق عملية

التفكير المسؤول، أصبح بعض هؤلاء التلاميذ مؤهلاً للالتحاق بصفوف التعليم النظامي لمدة ثلاث حصص أو أكثر في اليوم (باورز 1998).

التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية يلجؤون مراراً إلى السلوك الفوضوي في الصف. في حقيقة الأمر، إن سلوكهم (الفوضوي) المزمّن هو الذي أدى إلى إخضاعهم لبرامج تعليمية خاصة. العديد من هؤلاء التلاميذ يتمتعون بقدرة إدراكية تتراوح بين المعدل وما فوق المعدل، وهم قادرون على القيام بواجباتهم في صفوفهم. والتلاميذ الذين يصنفون بأنهم يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية يشتركون مع التلاميذ العاديين بالحاجات الأساسية نفسها. ومع أن سلوكهم مربك وغير مقبول، إلا أنه يستهدف غرضاً معيناً. فهو يمثل أفضل محاولاتهم لإشباع حاجاتهم. وتصبح عملية التفكير المسؤول فعالة مع هؤلاء التلاميذ لأنها منظمة، وتحترمهم وتنسجم مع فكرة الدافع الداخلي. خلال أكثر من عشرين عاماً أمضيتها كأخصائي نفسي في المدارس، وجدت أن التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عاطفية/وجدانية ينجحون حين تقدم لهم بنية مناسبة لأن لديهم متسعاً من الحرية للتعرض لمحفزات مفرطة وإعطاء نتائج عكسية. في الوقت نفسه، يتوقون بلهفة للاحترام. وعملية التفكير المسؤول تساعدهم في اختيار السلوك المناسب بطريقة تحفظ لهم ماء الوجه وتقدير الذات. وأخيراً، تنجح عملية التفكير المسؤول لأنها تنسجم مع حقيقة أن التلاميذ مدفوعون من الداخل، وأنهم قادرون على اتخاذ خيارات أقل إرباكاً وفوضوية حينما يتعلمون سلوكيات تشبع الحاجات وتلائم صفوف التعليم النظامي في آن معاً.

وباستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، يمكننا تجاوز التصنيفات التشخيصية وتعليم كل تلاميذنا كيفية تلبية حاجاتهم بطرق مسؤولة في أقل البيئات تقييداً.

نظرية الاختيار، وسلوك التلميذ، والتحسين الأكاديمي

كشف بيز ولو (2000) نتائج البحث المستمدة من دراسة استمرت خمس سنوات في مدرسة فيرنال الثانوية (في ولاية يوتا) بين عامي 1994 حتى 1999. فقد درب التلاميذ وكادر العاملين على استخدام نظرية الاختيار، والمعالجة الواقعية، وسياسة الإدارة، وهي جميعاً من مظاهر ومقومات سيكولوجية السيطرة الداخلية. خلال السنة الأولى من الدراسة، كانت هناك 1393 إحالة نتيجة مخالفات انضباطية. وبحلول السنة الخامسة للدراسة انخفض رقم الإحالات إلى 799، أي بنسبة 42%. والأهم أن عدد إحالات الانتهاكات الخطيرة قد انخفض من 287 إلى 26 أي بنسبة 90%. لقد تعلم المدرسون كيف يعالجون حالات النزاع والفوضى غير الخطيرة داخل الصف بشكل فعال. ونتيجة لذلك، فإن لقاءات التلاميذ داخل الصف قد ارتفعت من 19 خلال السنة الأولى من الدراسة إلى 1291 خلال السنة الخامسة، حيث أصبح المزيد من المدرسين قادرين على معالجة الحالات الفوضوية ضمن الصف بنجاح.

وعلى الرغم من أن التحسينات المبتكرة في مدرسة فيرنال الثانوية موجهة بشكل رئيس نحو سلوك التلاميذ، إلا أنها لم تكن مقتصورة على الانضباط فقط. لقد علم بيز ولو المدرسين كيف يستخدمون نظرية الاختيار في تعليم القراءة. ووصلوا إلى نتيجة

مفادها أن "الإنجاز الأكاديمي يزداد حين يقل الإكراه" (ص 9). نتائج هذه الدراسة منسجمة مع ما قيل مراراً وتكراراً: الانخفاض في السلوك الفوضوي يصاحبه باستمرار ارتفاع في الإنجاز الأكاديمي. في تفعيل الرغبة في التعلم سوف تشاهدون كيف استطاع المدرسون بحرفية وبراعة إقامة علاقات إيجابية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض في المخالفات الانضباطية. فالمدرسون الذين يقضون وقتاً أقل في التعامل مع سلوك غير مرغوب فيه يملكون مزيداً من الوقت للتدريس، ويحقق تلاميذهم تقدماً أكاديمياً أعظم في جو من البهجة والمرح.

نظرية السيطرة، والسلوك، والتطوير المتواصل

لكادر العاملين

في كتاب مدرسة التواصل (غود وآخرون، 2003)، يناقش المؤلف جيف غروملي عمله مع التلاميذ وكادر العاملين في مدرسة روكفورد المتوسطة في روكفورد (ولاية إلينوي) حيث درس نظرية السيطرة إحدى أهم فروع سيكولوجية السيطرة الداخلية. في العام 1992، بُعِدَ عمله مع المدرسين مدة سنتين، حدث انخفاض في عدد الحالات الانضباطية بنسبة 40%. وبعد بدء التدريب بإحدى عشرة سنة، كان هناك انخفاض بنسبة 64% بعدد الحالات الانضباطية. هذه الحقيقة الأخيرة تسلط الضوء على أن دمج أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل كامل في ثقافة المدرسة يجعل التغييرات الإيجابية تصمد أمام اختبار الزمن. لقد دامت التغييرات الإيجابية بسبب التطوير المتواصل لكادر العاملين والالتزام بسيكولوجية السيطرة الداخلية. ويُنْتِج دراسات أخرى أن المكاسب تصبح مؤقتة

إن لم يكن هناك تطوير متواصل للكادر. الحلول السريعة والقصيرة الأجل لا تجدي نفعاً على المدى الطويل. فالالتزام طويل الأجل والتطوير المتواصل للكادر أمران جوهريان لضمان استمرارية ودعمومة التغيير.

النتائج الإيجابية التي أشار إليها غروملي امتدت لتشمل الإنجاز الأكاديمي. المجموعة الأولى من التلاميذ التي استهدفها التدخل اعتبرت معرضة للخطر. لكن بعد أن تم تعليم أفرادها نظرية السيطرة، ارتفع معدل درجات هؤلاء بنسبة 20 % بالمقارنة مع التلاميذ على المستوى الوطني، والعديد منهم مصنّفون في خانة أصحاب الإنجازات الرفيعة. يشير عمل غروملي إلى الفائدة الأكاديمية والسلوكية من تعليم مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية للتلاميذ وكادر العاملين. مرة أخرى نقول إن هناك حاجة للتطوير المتواصل للكادر والالتزام بتغيير إيجابي مستدام، على المستويين السلوكي والأكاديمي.

الاجتماعات الصفية، والدافع المحفز، وثقافة الصف الإيجابية

اللقاءات الصفية حالة شائعة في الصفوف وهي تؤكد على الدافع الداخلي والسيطرة الداخلية. وأولئك الذين يؤيدون تعليمات وليام جلاسر ونظرية الاختيار معجبون بشكل خاص بالاجتماعات الصفية كطريقة لبناء المشاركة الجماعية وإيجاد بيئة تشجع الحاجات وتشجع على الإنجازات الأكاديمية.

كان ليتشمان وفيكور (2003) - المدرسان في الصف السادس في مدارس ساكرامنتو (ولاية كاليفورنيا) - باحثين في أكاديمية

كارنيجي لعلم التدريس ومشروع التعلم، حينما قررا تشييد الصفوف بطريقة منسجمة مع مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. وناقشا نتائج أبحاثهما في اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ بأنفسهم. كما قررا - من بين أشياء أخرى - "الابتعاد عن المكافآت والستهديدات والعقوبات، وتركيز بؤرة الاهتمام على تنمية التلاميذ أكاديمياً واجتماعياً، (ص 64). ومن أهم مظاهر المبادرة التي أطلقهاها استخدام اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ بأنفسهم. وحرص الباحثان على تزويد تلاميذهما بالمهارة اللازمة لقيادة اللقاءات الصفية بفعالية، والتأكد من إعطاء أفكارهما الإبداعية وقتاً كافياً للعمل والنجاح، مع مقاومة ذهنية الحلول السريعة التي غالباً ما تفسد المسعى للتغير الإيجابي المنشود.

وجد المؤلفان أن استخدام أسلوب اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ قد أدى إلى "تحسن في الدافع المحفز لدى التلاميذ، وإمكانية التعويل عليهم، ومشاركتهم في النشاطات الصفية". (ص 66) كما طرأ تحسن على ملكات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، وهي من السمات الجوهرية للإنجاز الأكاديمي الرفيع.

الاجتماعات الصفية التي يديرها التلاميذ أسلوب فعال لأنها تشبع الحاجات. ذكر ليتشمان وفيكتور ما يلي:

لكي نزيد الدافع الداخلي للتلاميذ، اعتمدنا ببساطة على اهتماماتهم وأهدافهم التي قادتنا إلى لقاءات صفية موجهة من قبلهم. وفهمنا أن هذه اللقاءات توجد ثقافة صفية إيجابية تشجع التلاميذ على الثقة ببعضهم بعضاً وركوب المخاطرة. هذه اللقاءات تفتح الباب أمام التلاميذ لينشطوا ويستشاروا، ويصبحوا متعلمين مستقلين ذاتياً، يمتلكون الثقة بالنفس، ويؤمنون بمبدأ التعاون، ويتحملون مسؤولية تطورهم ونماذجهم. (ص 67)

بالتوافق والانسجام مع سيكولوجية السيطرة الداخلية، تصبح اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ استراتيجية فعالة تعزز الدافع الداخلي وتلهم الإنجازات الأكاديمية.

نظرية الاختيار، الموقع الداخلي للسيطرة، المسؤولية الاجتماعية

استخدم برنامج خيار السلوك المسؤول، وهو برنامج جماعي استشاري يتضمن ثماني جلسات وهو مبني على نظرية الاختيار للجلاس، لدراسة الموقع الداخلي للسيطرة والمسؤولية الاجتماعية مع مجموعة من تلاميذ الصف الخامس في كوريا الجنوبية (كيم، 2002). جرى تطوير البرنامج بشكل خاص ليكون مقارنة توفر الوقت. وطُبقت خطة تجريبية نظامية شملت استخدام مجموعات تجريبية مقارنة، وعملية اختيار عشوائية، واختبارات سابقة ولاحقة.

جمعت البيانات باستخدام ميزان التحكم الذي وضعه روتر وميزان المسؤولية الذي وضعه كانغ. أما النتائج التي ذكرها كيم (2002) في تأثير برنامج المعالجة الواقعية في المسؤولية بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية في كوريا، فتشير إلى أن أولئك التلاميذ الذين شاركوا في برنامج الأسابيع الثمانية أظهروا كسباً ملحوظاً في كل من الموقع الداخلي للسيطرة والمسؤولية الاجتماعية.

نحن كمربين نرغب بأن يُظهر تلاميذنا سلوكاً اجتماعياً مسؤولاً. وتذكرنا سيكولوجية السيطرة الداخلية أنه على الرغم من أن جميع أنواع السلوك هادفة وذات مغزى، إلا أننا لم نولد ولدنا ذخيرة من السلوكيات المسؤولة لإشباع حاجتنا. لقد ولدنا ولدنا

دوافع داخلية، لكن ينبغي تطوير السلوك لإشباع تلك الدوافع. وتدل الأبحاث على أن برنامج خيار السلوك المسؤول يقدم طريقة توفر الوقت لتعليم التلاميذ السلوكيات الضرورية لتطوير المسؤولية الاجتماعية باستخدام مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية.

المعالجة الواقعية، والسيطرة الداخلية، ودافع الإنجاز

جرى اختبار برنامج صنع العالم الذي أريد، وهو برنامج جماعي استشاري مدته ثمانية أسابيع ومبني على نظرية الاختيار لجلاسر، باستخدام خطة تجريبية قياسية مع تلاميذ الصف الخامس في كوريا الجنوبية. كان هدف التجربة فحص كل من الموقع الداخلي للسيطرة ودافع الإنجاز. نتائج البحث أعلنتها كيم وهوانغ (2001) في تأثير السيطرة الداخلية ودافع الإنجاز في المشورة الجماعية اعتماداً على المعالجة الواقعية. دلت البيانات المستخلصة على فائدة كبيرة حصل عليها التلاميذ الذين شاركوا في هذا البرنامج الاستشاري المعتمد على مفاهيم الدافع الداخلي في مجالي موقع السيطرة الداخلية ودافع الإنجاز.

تفحصت الدراسة أيضاً ما إن كان دافع الإنجاز قد استدام مدة طويلة. بعد عام من تطبيق برنامج صنع العالم الذي أريد، لم يحتفظ التلاميذ بدافع قوي للإنجاز على الرغم من أنهم تابعوا إظهار تحسن في مجال الموقع الداخلي للسيطرة. يقول المؤلفان: "بما أن التأثير قصير الأجل لدافع الإنجاز المتنامي لا يمكن أن يستدام مدة طويلة، فإن الإدارة المستمرة لبرامج المتابعة ضرورية". (ص 14) البرامج القصيرة الأمد التي تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية لا تؤثر في التغيير

الدائم. المتابعة المتواصلة والدعم المستمر أمران جوهريان إذا أردنا أن يطور التلاميذ رغبة دائمة في الإنجاز. في موضع سابق من هذا الفصل قرأتم عن النجاح الذي حققه غروملي (غود وآخرون، 2003) عندما عمل مع مدرسين وتلاميذ فترة طويلة من الزمن.

يتصل دافع الإنجاز بالحاجة إلى السلطة والكفاءة. ولكي يساعد التلاميذ على الاحتفاظ برغبتهم في الإنجاز الأكاديمي يجب تذكيرهم بالإنجاز وبشكل منتظم بالصلة الوثيقة بين ما يطلب منهم أن يتعلموه والمناقشة الروتينية حول قيمة الإنجاز الأكاديمي. بالدعم المتواصل وحده يحتفظ التلاميذ بالصورة الداخلية للإنجاز الأكاديمي.

مدرسة جلاسر للجودة: الامتياز الأكاديمي وجو المرح

في العام 1997 أسس جلاسر (2000) معايير لتحديد وتعريف مدرسة جلاسر للجودة، تضمنت ما يلي:

- يتلقى المدرسون والتلاميذ التدريب على كيفية استخدام نظرية الاختيار.
- يؤدي التلاميذ بشكل أفضل في اختبارات الكفاءة العامة.
- يؤدي جميع التلاميذ بعض الأعمال الجيدة كل عام.
- تعكس جميع الأعمال الأخرى الكفاءة.
- يقول التلاميذ والآباء والإداريون إن هناك جواً من المرح يسود المدرسة.

في حين أن مئات من المدارس عبر الولايات المتحدة قامت ببعض التدريبات على نظرية الاختيار، إلا أن عدد المدارس التي أعلنت انتماءها إلى مدرسة جلاسر للجودة حتى شهر

أيلول/سبتمبر 2005 كان 21 مدرسة. يتطرق جلاس (2000) إلى مدرسة ابتدائية في هيرفورد (بولاية تكساس) في الصفحات الأولى من كتابه كل تلميذ يمكن أن ينجح. المدرسة تضم 500 تلميذ غالبيتهم من الأولاد المحرومين اقتصادياً، ولا تتجاوز نسبة الذين كانوا يتحدثون الإنكليزية حين التحقوا بالمدرسة 20%. في العام 2000، وبعد إدخال نظرية الاختيار في المدرسة، اجتاز جميع تلاميذها امتحان تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية (بالإنكليزية) بنسبة 90% أو أكثر (جلاس 2000). قبل تعرفهم على أفكار نظرية الاختيار، كانت درجات تلاميذ المدرسة متدنية في امتحان تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية. في حين أن المدارس التي تستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية لا تميل كثيراً إلى التركيز على الاختبارات، إلا أن تلاميذها يبرزون فيها. وكما تشير معايير مدرسة جلاس للجودة، فإن المدرسة ليست مكاناً يسوده المرح والبهجة فقط؛ بل هي مكان يحقق فيه التلاميذ نجاحاً أكاديمياً أيضاً. وحينما يطالب المربون بالدليل على فعالية سيكولوجية السيطرة الداخلية، فليس عليهم سوى النظر إلى المدارس التي أعلنت التزامها بتطبيق هذه المفاهيم عن سابق قصد وتصميم وتمسكها بمفاهيم التقييم الذاتي والتحسين المستمر.

إدارة القيادة والتعاون

في خريف العام 1997، خضعت كلية التربية في جامعة انديانا (في غاري بولاية انديانا) لمراجعة المجلس الوطني لاعتماد إعداد المدرسين. لم توفق كلية التربية في استيفاء معيار واحداً ولا حظ

المجلس العلاقة العدائية بين أعضاء الهيئة التدريسية. أما الروح المعنوية فكانت متدنية إلى حدٍّ مريع.

جرى تعيين عميد جديد لكلية التربية في كانون الثاني/يناير عام 1999، الذي تبني سيكولوجية السيطرة الداخلية كنموذج لقيادته من أجل تحسين فعالية القسم. ونظراً لأنه مدرّب على المعالجة الواقعية فقد استفاد من مقاربة *إدارة القيادة* التي نادى بها وليام جلاسر مبتدع سيكولوجية نظرية الاختيار. أما نتائج جهوده فقد عرضها بالتفصيل ويفل وساندوفال في التغير والتحديات في كلية التربية: نظرية الاختيار كنموذج للقيادة الفاعلة (2000):

لأكثر من خمسة عشر شهراً حققت كلية التربية (في جامعة انديانا) تقدماً هائلاً. فقد استبدل بالجو العدائي بين أعضاء الهيئة التدريسية جو من الاحترام المتبادل والسلوك التعاوني. وأحدثت الهيئة التدريسية تغييرات مهمة وهادفة ودائمة بحيث جعلت برامجها قادرة على إعداد تربيين محترفين للقرن الحادي والعشرين. وليس من قبيل الصدفة أن يجد المجلس الوطني لاعتماد إعداد المدرسين في زيارته للكلية في نيسان/أبريل 2001، أنها استوفت معايير العشرين. (ص 8)

إن قيادة الكادر الإداري والتدريسي ليست بعيدة الشبه بقيادة الصف. فلجميع أعضاء الكادر آراؤهم حول كيفية عمل الكلية. سيكولوجية السيطرة الداخلية تعلمنا بأن هذه الصور الداخلية هي التي تحفزنا. فمن المهارات الأساسية التي يتمتع بها القائد صياغة رؤية مشتركة. وكلية التربية (في جامعة انديانا) جسدت نموذجاً غنياً للعديد من المدارس والصفوف. فقد اتسمت بمجموعة متعددة ومختلفة من الصور الداخلية، كما كانت تتجاوزها اتجاهات متباينة. النتائج كانت متوقعة وتعلن عن نفسها: علاقات عدائية، وإخفاق في

استيفاء معايير متوقعة. لكن تحت توجيه وإرشاد قائد حاذق يستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية، تمكنت كلية التربية من تطوير الصورة الداخلية المشتركة الضرورية لتحقيق الجودة. لقد انقلب الوضع المحيط والمثبط رأساً على عقب في أقل من سنة ونصف. ولو لم يشترك الكسادر في العملية لاستمر الصراع والنزاع بين أفرادها من دون شك. فالمقاربة الإدارية التي تعتمد على إصدار الأوامر والإكراه والقسر ما كانت لتؤدي إلى إيجاد رؤية مشتركة تساعد على نجاح كلية التربية بجامعة انديانا.

القيادة التي تستند إلى سيكولوجية السيطرة الداخلية تبرز أفضل ما عند الكادر الإداري والتدريسي، سواء أكان ذلك في الجامعة أو في المدرسة الثانوية أو المتوسطة أو الابتدائية. المدرسون الذين يعملون مع تلاميذ لتطوير صورة مشتركة سيلهمون هؤلاء التلاميذ تحقيق إنجازات أكاديمية رفيعة المستوى. وباستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، يحل التعاون محل الإكراه، ليستتبع ذلك تحسن دراماتيكي مثير في أغلب الأحيان.

خلاصة

الدليل أساسي ومؤثر. وبدءاً بالبرامج الرسمية المنظمة والمعتمدة على نظرية الاختيار في يوتاه (بيز ولو، 2000)، مروراً بنظرية السيطرة الإدراكية في أريزونا وتكساس (باورز، 1998) والدراسات التجريبية التي أجريت في كوريا الجنوبية (كيم، 2002)، والتقارير حول فعالية التدريب على نظرية السيطرة في الينوي (غود وآخرون، 2003)، وانتهاءً بتفحص تأثيرات نظرية الاختيار على القيادة في انديانا (ويغل

وساندوفال 2000)، وأكثر من 100 دراسة مستقلة راجعها مارزانوا (2000) وغير ذلك، يتضح أن المدارس التي استخدمت مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية شهدت انخفاضاً في حالات السلوك الفوضوي، وتحسناً في أداء التلاميذ الأكاديمي عن ذي قبل. ومع تراجع استخدام أسلوب الإكراه، وإيجاد بيئات تشبع الحاجات من قبل المربين، تتحول المدارس إلى تلك المجتمعات التعليمية التي نريدها. إن لنموذج الثواب والعقاب المستند على الإكراه والترهيب حداً أقصى للامتنال لا يتجاوزه. ولكي نبلغ أعلى مستوى من الجودة في مجال التعلم نحتاج إلى نموذج ينسجم مع سيكولوجية السيطرة الداخلية، أي نموذج يحترم البشر ككائنات فعالة لها هدف يدفعها، وتستثار وتحفز داخلياً. تشير الأبحاث مراراً وتكراراً إلى أننا عندما نناقش أعلى مستويات الإنجاز، ندفع من الداخل إلى الخارج. وعندما نشئ صفوفاً ومدارس مرتكزة على مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية، نقدم لتلاميذنا الفرصة للتميز ونعزز التفوق في مجال التربية والتعليم.

تروي الفصول اللاحقة قصصاً عن المدرسين والمستشارين والإداريين والتلاميذ. وتظهر كل واحدة بوضوح سيكولوجية السيطرة الداخلية وهي تشغل ميدانياً. التفاصيل الدقيقة تختلف لأنها تشمل تلاميذاً من مختلف الأعمار وراشدين يقومون بأدوار مختلفة، لكن كل قصة تُظهر بأننا مدفوعون من الداخل حقاً.

القسم الثاني

المدرسة الابتدائية

الفصل الثالث

أهمية التنافس بقدر أهمية التعاون

درّست بام في الصفوف الابتدائية مدة ثماني سنوات، وقضت السنوات الخمس الأخيرة تدرس الصف الأول. وحتى قبل أن تطّلع على سيكولوجية السيطرة الداخلية، اعتبرت نفسها ماهرة وخبيرة. أما أكبر مواطن القوة لديها فتكمن - كما تعتقد - في إنشاء مجتمع يرعى تلاميذها. قبل أن تسمع بسيكولوجية السيطرة الداخلية كانت لديها رؤية واضحة عن الشكل الذي يجب أن يتخذه الصف. تمثل هدفها في إيجاد بيئة مليئة بالمرح والضحك والإثارة. كان من أولويات بام أن تحمل أولادها على حب المدرسة بحيث تستهويهم الدراسات الأكاديمية الأكثر صعوبة التي تواجههم وهم يرتقون من صف إلى صف.

أقامت المنطقة التعليمية التي تعمل فيها بام ورشة عمل صيفية حول الدافع الداخلي. شارك عدد من زملائها في المدرسة الابتدائية في المجموعة، وبدأ الأمر مثيراً. في اليوم الأول، تعلمت المجموعة عن

الحاجات الأساسية التي تحرك السلوك. وافترضت بام أن الحاجات متساوية نسبياً في القوة إلى أن قامت المجموعة بنشاط اخترت فيه قوة كل حاجة. ولم يكن من المفاجئ أن تكتشف بام بأنها شخص ينتمي ويتواصل. وعلى الرغم من أن جميع الحاجات تحفزها، إلا أن حاجتها إلى التواصل والانتماء تتمتع بقوة خاصة.

خلال ورشة العمل، بدأ المشاركون معاينة كيفية وضع مفاهيم الدافع الداخلي موضع التطبيق داخل الصفوف. في أحد الأنشطة، كان يطلب من المشاركين أن ينظروا إلى كل شيء طلبوا من الأولاد القيام به خلال وقت محدد، في الصباح مثلاً أو المساء. بعد ذلك طُلب منهم تحديد الحاجة أو الحاجات التي يمكن أن يليها الأولاد عن طريق القيام بما يطلب منهم فعله. قال المدرب: "تذكروا بأن كل سلوك هو سلوك هادف. نحن نعمل لتلبي حاجتنا. فإذا جعلتم الصف مكاناً يمكن للأولاد أن يشبعوا حاجاتهم فيه عبر القيام بما تريدون أنتم أن يفعلوه، فإنهم سيفعلون ذلك على الدوام تقريباً. من جهة أخرى، إذا كانت الطريقة الوحيدة لتلبية حاجات التلاميذ هي أن يفعلوا شيئاً آخر، فإنهم سينخرطون على الأرجح بما يمكن تسميته سوء سلوك.

عند هذه النقطة سألت بام: "ألا يعد من سوء السلوك أن يفعل التلاميذ شيئاً لا ينبغي أن يفعلوه في غرفة الصف؟"

قال المدرب: "سمي سوء سلوك إن أردت. سأحاول عدم استخدام هذا التعبير. حينما أصف شيئاً بأنه سوء سلوك فأنا أنظر إليه بشكل سلبي. وبالتوسع، يمكن أن أنظر إلى الأولاد بصورة سلبية، أنا أسميه سلوكاً فقط. وكمثل كل سلوك، فهو هادف، وغرضه تلبية حاجة ما".

سألت بام: "هل تقول إن علينا أن نقبل السلوك لمجرد أنه هادف؟"

رد المدرب: "لا، أبداً. ولكن من المفيد لي أن أتذكر أن السلوك ليس اعتباطياً أو ينحصر غرضه في مجرد التحدي. فغرضه تلبية حاجة".

- "إذاً، ماذا ينبغي أن نفعل؟"

- "أقترح إيجاد بيئة عن سابق قصد وتصميم تسهل على التلاميذ إشباع حاجاتهم عبر القيام بما تطلبونه منهم. فإذا تم ذلك، ينتفي أي سبب فعلي يمنعهم من التعاون. وفي الحقيقة، يفرز التصرف بطريقة أخرى نتائج معاكسة. وباستخدام تعبيرك، فإن سوء السلوك يفجر صراعاً داخلياً عبر التدخل في دافع الانتماء والتعاون. وهذا هو سبب ندرة السلوك غير المرغوب فيه في الصف الذي يشبع الحاجات".

- "هل تعتقد أن بإمكاننا إلغاء السلوك المشين؟"

- "في كل صف سيحدث بعض الاضطراب والفوضى. ولكن في الصفوف التي تشبع فيها الحاجات، سيحفز التلاميذ بشكل طبيعي لحل المشكلات بسرعة".

- "هل لك أن تعطينا مثالا؟"

- "بالتأكيد، ولكن أريد أن أبدأ باستعمال مثال من خارج المدرسة. أريد منك أن تفكري بأحد أصدقائك الطيبين الأعزاء. هل تتجادلين مع هذا الصديق العزيز؟"

"طبعاً نحن نتجادل من وقت لآخر. في بعض الأحيان نرى الأمور بشكل مختلف. إننا أصدقاء ولكننا لسنا متماثلين".

- "تماماً. وحين تقع مثل هذه المجادلات أو الاختلافات بين الحين والآخر هل تفكرين بإنهاء علاقة الصداقة؟"

- "بالطبع لا، فهذا قهور جنوني. وعلى الرغم من أنني لا أحب الجدل، إلا أنني لا أسمح أبداً للخلاف أن يفسد للود قضية. وأعتقد بعدم وجود من يرغب بفعل ذلك حين تربطه علاقة متينة بالآخرين".

- "إذاً، هل من الإنصاف القول إن الأصدقاء يريدون حل المسائل العالقة لأنهم يحترمون الصداقة، حتى ولو كانوا في خضم الخلاف؟"

- "يبدو هذا وصفاً معقولاً".

- "بالضبط. حتى في أفضل العلاقات، مثل الصداقات المتينة، سيكون هناك مجادلات وأمور تسبب الإزعاج. من المتعذر تجنب ذلك حين يجتمع شخصان أو أكثر. الاختلاف في الرأي أمر محتم. ونظراً لأن الصداقة تشيع الحاجات، فهناك باعث محفز لحل الخلافات بشكل سريع يحفظ كرامة الطرفين. هل توافقين على ذلك؟"

- "أجل، فمن الصعب أن نتخيل خلافاً كاسحاً يدمر صداقة راسخة مهمة".

- "حسناً. والآن أريدك أن تفكري بصداقة لا تشيع الحاجة. تخيلي شخصاً تريد التفاعل معه، في العمل ربما، شخصاً لا تحببته. إن عملكما معاً في مشروع ما يسبب جدالاً خلافاً. فهل يراودك الشعور ذاته؟"

- "لا، أبداً. حتى الجدل حول التوافه يمكن أن يجعلني أبعد عن ذلك الشخص قدر المستطاع!"

- "شكراً. دعينا الآن ننقل هذا إلى الصف. حتى إذا اعتبر الأولاد الصف مكاناً يمكنهم عموماً من إشباع حاجاتهم عن طريق فعل ما تريدون منهم فعله، فسوف يظل هناك شيء من الفوضى والاضطراب بين الحين والآخر. حتى أقرب الأصدقاء يتجادلون ويختلفون أحياناً. ولكن مثلما يشعر الأصدقاء بياض محفز يدفعهم إلى حل خلافاتهم بسرعة وبشكل يحافظ على الاحترام المتبادل، كذلك سيشعر التلاميذ الذين يسببون الفوضى والاضطراب بياض يستحثهم على حل المشكلة بسرعة وسهولة نسبية".

- "ولكن ماذا لو لم يكن الصف يشبع حاجات التلاميذ؟"
- "وماذا في ذلك؟"

- "عندئذ، لن يتوفر الحافز لحل المشكلة. في الحقيقة، يمكن أن يشبع الأولاد جزءاً كبيراً من حاجاتهم بإساءة التصرف وإشاعة الفوضى، وخصوصاً حاجتهم للحرية والسلطة".



وجدت بام النقاش مثيراً ولكن لا يمت لها بصلة على الصعيد الشخصي. إذ لم تواجه في العمل مع الصفوف الابتدائية الأولى مشاكل سلوكية كثيرة (تلك التي دعتها بسوء السلوك). ولم تفكر كثيراً بذلك الموضوع إلى أن انضمت إلى مجموعة نقاش في مدرستها بعد بضعة أشهر. فقد بدأ خمسة أو ستة مدرسين يجتمعون معاً بانتظام للحديث حول عملهم في الصف لتقوية الدافع الداخلي وتعزيز الشعور بالمسؤولية. في العادة، لم يمس أفراد المجموعة وقتاً طويلاً في الحديث عن السلوك الفوضوي وغيره من المشكلات السلوكية. بل قرروا التركيز على ما هو إيجابي وتقاسم المعلومات

حول ما يفعلونه لتشجيع وتعزيز الدافع الداخلي. ومع ذلك، رغبوا بتناول كيفية معالجتهم للسلوك الفوضوي سابقاً، ولذلك قضوا بعض الوقت في مناقشة الموضوع.

خلال المناقشة، سأل أحد الحاضرين بام كيف عاجلت المشكلات السلوكية في صفها. فأجابت: "لأن تلاميذي صغار في السن، لا تحدث هذه المشكلات كثيراً. ولكن حين تحدث، تكون عادةً بسبب أن أحدهم لا يريد المشاركة، أو يمارس السيطرة على آخر، أو لا يريد أن يعمل مع زميله الذي طلب منه أن ينضم إلى مجموعته. أشياء صغيرة من هذا القبيل".

سأل أحدهم بام: "ما هي الحاجات التي تشملها هذه الحالات؟"

أجابت بام: "الحرية والسلطة". ووافقها الجميع على ذلك. "الاستراتيجية التي يبدو أنها تنجح دوماً معي هي إعادة توجيه الولد المنزعج أو الذي يسيء التصرف. أشدد على نحو خاص على مسألة الانتماء والجماعة الراحية. وحالما أرى السلطة والحرية تقفان في الطريق، أعيد توجيه الأولاد نحو شيء يمتع ويسلي ويصلنا معاً. وعادة ما ينسى الولد المشكلة في غضون ثوانٍ معدودات ويتم استعادة الهدوء".

في نهاية المناقشة سأل أحد زملاء بام عما إذا قرأت كتاب الأسلوب الأبوي المسالم الذي كتبه نانسي باك، وأردف: "أحب أن أعيرك نسخة منه. أعتقد أنه سيعلمك طريقة أخرى للنظر إلى الأشياء. ويهمني بشكل خاص رأيك بفكرة الحاجات التكميلية".

ما قرأته بام أعطاها طريقة جديدة لفهم الحاجات. تشير باك إلى أن الحاجات النفسية تقع في مجموعتين. إذ تعتبر الانتماء والمرح من الحاجات التعاونية، بينما تعتبر السلطة والحرية من الحاجات التنافسية. نحن نمر خلال حياتنا بمراحل، حيث تحتل واحدة من مجموعتي الحاجات - التعاونية أو التنافسية - مركز الصدارة. لا يعني ذلك أن بقية الحاجات تختفي، بل إن زوجاً أو أكثر منها ينزع للهيمنة خلال مراحل التطور مختلفة. معظم الأولاد في الصفوف الأولى تُحفّزهم بشكل رئيس الحاجات التعاونية كالانتماء والمرح. عندما قرأت بام هذا تبين لها سبب سعادتها الغامرة في صفها! ومع التشديد على المشاركة الجماعية والمرح، تبدى نوع من التطابق الطبيعي بين ما تقدره وتتمنه بام ودرجة تطور ونماء الأولاد.

فهمت بام أيضاً سبب نجاح إعادة التوجيه بهذا القدر. فعندما غامر تلاميذها المتعاونون عادة بالدخول إلى عالم التنافس الخاضع لهيمنة السلطة والحرية، أعادتهم بام بسرعة عن طريق التركيز على حاجاتهم المهيمنة المتمثلة في الانتماء والمرح. لكن هناك ثمن ينبغي دفعه لقاء هذا النجاح القصير الأجل.

لكي نصبح بالغين ناجحين نتصف بالفعالية والكفاءة، نحتاج لأن نتعلم كيف نتنافس، بالإضافة إلى كيف نتعاون. لقد ولدنا ولدينا حاجات أساسية، لكن من دون سلوكيات تستهدف إشباع حاجاتنا بشكل مسؤول. ما أدركته بام عندما قرأت كتاب الأسلوب الأبوي المسالم هو أنها فوّتت الفرصة لتعلم تلاميذها كيف يتنافسون بطريقة نزيهة ومحترمة. ففي كل مرة ينتقلون فيها إلى عالم التنافس كانت تعيد توجيههم إلى عالم التعاون. ولأنهم كانوا

خاضعين إلى هيمنة الحاجة إلى التعاون فقد كانت إعادة توجيههم عملية سهلة. وفي حين أن بام نجحت في مسعاها، إلا أنها أدركت ضياع فرصة عظيمة سائحة لتعليمهم.

الذين لا يتعلمون كيف ينافسون بشكل فعال ومسؤول يمكن أن يستأسدوا على زملائهم ويفعلوا أي شيء للوصول إلى السلطة. ولربما يصبحون بالغين لا ينافسون بنزاهة، ويسببون الأذى لكل من يعترض سبيلهم. وقد يتجنب غيرهم في سن الرشد المنافسة والصراع مهما كان الثمن. فلأنهم عوّضوا النقص عن طريق تطوير مهارات تواصل مذهشة، سوف يفعلون كل شيء ممكن لتخفيف حدة الأمور، وحل النزاعات، والحفاظ على السلام؛ حتى وإن تعرضوا للظلم في مسار العملية.

أدركت بام أنها كانت توجد دون قصد بيئة لم يمارس التلاميذ فيها السلوكيات التنافسية الملائمة. وعلى الرغم من أن الحاجات التنافسية تسبب الاضطراب والفوضى أحياناً، إلا أن بام اعتقدت أن مسؤوليتها كانت تكمن في مساعدة الأولاد على تلبية جميع حاجاتهم بطرق مناسبة وملتزمة بالقواعد الاجتماعية. فلقد كانت تبعث بشكل لا شعوري رسالة لم تكن تقصدها إلى تلاميذها: التعاون أمر جيد والتنافس عادة سيئة. في الواقع، الحاجات تكميلية يتم بعضها بعضاً. وكلها أساسية وجوهرية. لقد ركّزت بام اهتمامها على وجه واحد من العملة. ولكنها صممت على تقدير أهمية الوجه الآخر أيضاً.

عندما التقت مجموعة النقاش بعد بضعة أسابيع، كانت بام متلهفة تملوها الإثارة لتسهم بما تعلمته. قالت: "بعد قراءة الأسلوب

الأبوي المسلم، أرى أن الحاجات تكاملية، ولدي طريقة جديدة لمعاينة السلوكيات المصممة للحصول على الحرية وعلى السلطة، خاصة بأساليب فوضوية".

سأل أحدهم: "هل تفسرين ذلك؟"

أجابت: "من الأسهل أن نتعامل مع الأولاد عندما يستخدمون سلوكيات تعاونية بدلاً من سلوكيات تنافسية. وحتى وقت قريب، كنت أعيد توجيه الأولاد بسهولة إلى عالم التعاون. والآن أرى أنهم بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يتنافسون بطريقة لائقة، وإذا لم أساعدهم على تعلم كيفية ذلك، فأنا لا أقوم بما يكفي لمساعدتهم على التعاون والتنافس معاً".

- "هل لديك أدنى فكرة عن طريقة تحقيق ذلك؟"

- "لدي اقتراح مفيد على نحو خاص حصلت عليه من الكتاب. استخدمته بضع مرات، ونجح نجاحاً باهراً. عندما يحاول ولد أن يوقع الصف في الفوضى أو ينتهك قواعده، أقول له الآن، بدلاً من إعادة توجيهه: 'ما الذي أردت الحصول عليه حين فعلت كذا..؟' إنه لأمر مذهش! فلأن علاقتي جيدة مع الأولاد يخبروني! بعد ذلك أسأل: 'لو أننا عثرنا على طريقة يمكن من خلالها أن نحصل على ما تريد دون أن نخرق قواعد الصف، ألا تستحق أن تتعلمها؟' مرة أخرى، نجح الأسلوب! يستجيب الأولاد لأنني أساعدهم في الحصول على ما يريدون. أشعر بسعادة أكبر لأنني أساعدهم على تعلم كيف يشبعون حاجاتهم التنافسية بطرق محترمة ومسؤولة. أعلم أن أمامي الكثير لأتعلمه، لكن أشعر بأنني حققت اكتشافاً مذهلاً. فمن يعلم؟ ربما سيأتي يوم أتوقف فيه عن تسميته سوء سلوك!".

تعليق:

مثل العديد من مدرسي الصفوف الابتدائية، استطاعت بام بمهارة وحذق أن تنشئ بيئة في الصف ترعى التلاميذ وتشجعهم. وفي مثل هذه البيئة، يملؤهم شعور بالتواصل والانتماء. واجهت بام بعض المشاكل الانضباطية لأن الأولاد يدفعهم باعث الحاجة إلى الانتماء على وجه الخصوص. وحين يتصرف التلاميذ بطريقة غير لائقة تعيد بام توجيههم مستفيدة من رغبتهم الفطرية في التعاون. على سبيل المثال، يمكن لولد يبالغ في سلوكه الفوضوي أن يدعى إلى لعبة مفضلة لديه على الحاسب، حيث يستطيع العمل بشكل مستقل دون إزعاج أو إرباك الآخرين. صحيح أن بام قضت على السلوك الفوضوي، لكنها فوتت فرصة تعليم تلاميذها كيف يتصرفون بشكل لائق في أي نشاط تعلّمي تعاوني.

بعد أن اطلعت على سيكولوجية السيطرة الداخلية، تعلمت بام أن الحاجات النفسية الأربع هي حاجات تكاملية يتم بعضها بعضاً. فاهمية الحاجات التنافسية (السلطة والحرية) تعادل أهمية الحاجات التعاونية (الانتماء والمرح). وإلى أن اكتشفت بام ذلك، بقيت تمارس استراتيجيات إعادة التوجيه التي يستخدمها معظم المدرسين.

ما الخطأ في مقارنة المنطق البديهي السليم؟ كل سلوك هو سلوك يستهدف تلبية حاجة معينة. وعندما يحاول تلميذ الحصول على السلطة ويعاد توجيهه نحو شيء يليي حاجة الانتماء لديه، تبقى حاجة السلطة دون إشباع. وما لم يتعلم التلاميذ كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول، فسوف يستمرون في اللجوء إلى التصرف

غير اللائق، وغالباً ما يتدخلون في عملية تعلّم الآخرين في كل مرة يحاولون فيها اكتساب السلطة.

يحتاج التلاميذ في الطور التعاوني إلى السلطة والحرية. ويستجيبون بشكل خاص لتعليمات البالغين ومساعدتهم مدفوعين بالحاجات التعاونية. هذا هو الوقت المثالي لمساعدتهم على تطوير ركيزة سلوكية تمكنهم من اكتساب السلطة والحرية بالطرق المناسبة. ولأن بام قد أكدت على مسألة العلاقات وأنشأت مجتمعاً مدرسياً يرعى التلاميذ ويشجعهم، استطاعت أن تساعد تلاميذها على تطوير سلوكيات تنافسية قائمة على الاحترام. وحالما أدركت هذا الأمر رأت أنها تملك الكثير من الفرص لمساعدة الأولاد على تطوير سلوكيات السلطة والحرية التي كانت مناسبة ومسؤولة.

عرّفت بام نفسها بأنها تملك حاجة قوية للانتماء. ومن المهم بالنسبة للمدرسين تقدير قوة حاجاتهم. فغالباً ما يكتشفون أنهم قاموا بنشكيل لاشعوري بإحداث بيئة في الصف تعكس توجههم الذاتي الخاص. على سبيل المثال، المدرسون الذين يملكون حاجة قوية للحرية يوجدون بيئة متخمة بالخيارات. والتلاميذ الذين تشابه حاجاتهم حاجات مدرسيهم يتفوقون في إنجازهم الأكاديمي. أما التلاميذ الذين تختلف حاجاتهم عن حاجات مدرسيهم فغالباً ما يعانون. إن أكثر المدرسين نجاحاً هم الذين يوجدون بيئات تعليمية تلي فيها جميع الحاجات، فيلي التلاميذ حاجاتهم حين يفعلون ما يطلبه منهم المدرسون. تتميز هذه الصفوف بارتفاع مستوى الإنجاز، وانخفاض حالات الفوضى والإرباك إلى الحد الأدنى.

تعليق:

مثل العديد من مدرسي الصفوف الابتدائية، استطاعت بام بمهارة وحذق أن تنشئ بيئة في الصف ترعى التلاميذ وتشجعهم. وفي مثل هذه البيئة، يملأهم شعور بالتواصل والانتماء. واجهت بام بعض المشاكل الانضباطية لأن الأولاد يدفعهم باعث الحاجة إلى الانتماء على وجه الخصوص. وحين يتصرف التلاميذ بطريقة غير لائقة تعيد بام توجيههم مستفيدة من رغبتهم الفطرية في التعاون. على سبيل المثال، يمكن لولد يبالغ في سلوكه الفوضوي أن يدعى إلى لعبة مفضلة لديه على الحاسب، حيث يستطيع العمل بشكل مستقل دون إزعاج أو إرباك الآخرين. صحيح أن بام قضت على السلوك الفوضوي، لكنها فوتت فرصة تعليم تلاميذها كيف يتصرفون بشكل لائق في أي نشاط تعليمي تعاوني.

بعد أن اطلعت على سيكولوجية السيطرة الداخلية، تعلمت بام أن الحاجات النفسية الأربع هي حاجات تكاملية يتم بعضها بعضاً. فأهمية الحاجات التنافسية (السلطة والحرية) تعادل أهمية الحاجات التعاونية (الانتماء والمرح). وإلى أن اكتشفت بام ذلك، بقيت تمارس استراتيجيات إعادة التوجيه التي يستخدمها معظم المدرسين.

ما الخطأ في مقارنة المنطق البديهي السليم؟ كل سلوك هو سلوك يستهدف تلبية حاجة معينة. وعندما يحاول تلميذ الحصول على السلطة ويعاد توجيهه نحو شيء يليي حاجة الانتماء لديه، تبقى حاجة السلطة دون إشباع. وما لم يتعلم التلاميذ كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول، فسوف يستمرون في اللجوء إلى التصرف

غير اللائق، وغالباً ما يتدخلون في عملية تعلّم الآخرين في كل مرة يحاولون فيها اكتساب السلطة.

يحتاج التلاميذ في الطور التعاوني إلى السلطة والحرية. ويستجيبون بشكل خاص لتعليمات البالغين ومساعدتهم مدفوعين بالحاجات التعاونية. هذا هو الوقت المثالي لمساعدتهم على تطوير ركيزة سلوكية تمكنهم من اكتساب السلطة والحرية بالطرق المناسبة. ولأن بام قد أكدت على مسألة العلاقات وأنشأت مجتمعاً مدرسياً يرمي التلاميذ ويشجعهم، استطاعت أن تساعد تلاميذها على تطوير سلوكيات تنافسية قائمة على الاحترام. وحالما أدركت هذا الأمر رأت أنها تملك الكثير من الفرص لمساعدة الأولاد على تطوير سلوكيات السلطة والحرية التي كانت مناسبة ومسؤولة.

عرّفت بام نفسها بأنها تملك حاجة قوية للانتماء. ومن المهم بالنسبة للمدرسين تقدير قوة حاجاتهم. فغالباً ما يكتشفون أنهم قاموا بشكل لا شعوري بإحداث بيئة في الصف تعكس توجههم الذاتي الخاص. على سبيل المثال، المدرسون الذين يملكون حاجة قوية للحرية يوجودون بيئة متخمة بالخيارات. والتلاميذ الذين تشابه حاجاتهم حاجات مدرسيهم يتفوقون في إنجازهم الأكاديمي. أما التلاميذ الذين تختلف حاجاتهم عن حاجات مدرسيهم فغالباً ما يعانون. إن أكثر المدرسين نجاحاً هم الذين يوجودون بيئات تعليمية تلبى فيها جميع الحاجات، فيلبي التلاميذ حاجاتهم حين يفعلون ما يطلبه منهم المدرسون. تتميز هذه الصفوف بارتفاع مستوى الإنجاز، وانخفاض حالات الفوضى والإرباك إلى الحد الأدنى.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكر بأن الحاجات النفسية تكميلية يتم بعضها بعضاً.
- تذكر أن الأولاد في طور التعاون لا يزالون بحاجة إلى السلطة والحرية وهم يستجيبون بشكل خاص لمساعدة البالغين.
- علم تلاميذك كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول بدلاً من الاكتفاء بإعادة توجيههم عندما يتصرفون بشكل غير لائق. إعادة التوجيه حل قصير الأجل. وإعداد التلاميذ وتسليحهم بسلوكيات جديدة مناسبة مفيد على مر الزمان.
- اعمل على إيجاد بيئة في الصف تمكن التلاميذ من إشباع حاجاتهم عبر القيام بما تريد. لسوف تنخفض حالات الفوضى والإرباك، ويتوفر الوقت الكافي للتعلم والإنجاز.
- اعمل على وضع خطط مدروسة تسمح للتلاميذ بالتواصل والإنجاز والاختيار في بيئة آمنة يسودها المرح والبهجة، بينما ينهمك تلاميذك في الأنشطة التي صممتها لهم.
- اعمل على إيجاد مجتمع مدرسي يرفع التلاميذ ويشجعهم، كذلك الموجود في معظم الصفوف الابتدائية. إن النجاح الأكاديمي مرتبط بصلوة وثيقة مع نوعية العلاقات التي تؤسسها ومتانتها.

الفصل الرابع

مساعدة التلاميذ

على تقدير قيمة التعلم

عندما تعلمت جين سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل متعمق، كان قد مضى عليها خمسة أعوام وهي تعمل مستشارة (موجهة) في مدرسة ابتدائية. ولم تطلع على أفكار الدافع الداخلي والسيطرة الداخلية إلا بشكل سطحي حين كانت في مدرسة للحربيين. معظم الأساتذة الجامعيين كانوا يؤكدون على تعديل السلوك وكذلك كانت النصوص التي اختاروها. وعندما نظمت منطقة مدرستها ورشة عمل عن الدافع الداخلي التحقت بها.

أول ما أثر في جين حول ورشة العمل كان التوكيد على بناء علاقة إيجابية. فهي تعتبر نفسها اجتماعية ونجحت دوماً في التواصل مع الأولاد بسهولة. لم تحظ تلك القدرة بقيمة خاصة على ما يبدو في سياق عملها، الذي تركزت بؤرة اهتمامه على تخطيط السلوك وتعيينه وتطوير برامج داعمة مستمرة أو متقطعة لإنتاج سلوك محسن. أصبحت جين خبيرة ماهرة في تطبيق سيكولوجية السيطرة الخارجية.

قبل أن تشارك في هذه الورشة، كانت جين تقول إنها تتواصل بشكل طبيعي مع الآخرين. لكن مدربها تحدّثها هنا: "لم تكوني تتواصلين بشكل طبيعي مع الأولاد. كانت لديك حاجة قوية للانتماء، لكن ذلك لا يجعلك ناجحة بشكل طبيعي في الاتصال مع الآخرين. فكّري بجميع الأولاد الذين تعوزهم المهارة الاجتماعية وعملت معهم. صحيح أن لدى العديد منهم حاجة قوية للانتماء، لكنهم لم يطوروا سلوكيات تساعدكم على الاتصال مع الآخرين بشكل مريح. ولأنك عملت على تذويت العديد من السلوكيات الفعالة اجتماعياً، فقد خدعت نفسك بالاعتقاد أنك ناجحة بشكل طبيعي مع الناس. أنت تستحقين فضلاً أكبر. فمقدرتك على بناء علاقات إيجابية مع الأولاد هي نتيجة حاجة قوية للانتماء مقرونة بسلوكيات فعالة قمت أنت بتطويرها".

استحوذ التعليق على شيء كانت جين تثمنه حول النظر إلى الحياة من الداخل إلى الخارج: التأكيد على حمل المسؤولية عن حياتنا، عن النجاحات التي حققناها والصعوبات التي واجهناها. وهي ترى الآن أنها تستحق أن ينسب إليها فضل تطوير السلوكيات التي تساعدنا على بناء علاقات متينة مع الآخرين، بمن فيهم تلاميذ مدرستها.

على الرغم من أن جزءاً كبيراً من سيكولوجية السيطرة الداخلية كان مفهوماً ومنطقياً بالنسبة إلى جين، إلا أن هناك مفهوماً واحداً رفضته. في بداية ورشة العمل، قيل لها إننا ولدنا ولدينا حاجات أساسية، وإننا مدفوعون من الداخل منذ ولادتنا. كانت جين تعتقد أن دوافع البالغين والمراهقين داخلية، كما عرفت أهمية إعطاء الأولاد الكثير

من الحرية والسلطة في المدرسة عندما يكبرون. لكنها، كمستشارة في مدرسة ابتدائية، نجحت في برامج تعديل السلوك المعدة بشكل جيد. بدا أن الأولاد مولعون بالمكافآت، ونتيجة لذلك تحسن أداؤهم في المدرسة. حسبت جين أن المحفز الخارجي هو المسيطر على الأولاد، ثم يتطور لديهم الدافع الداخلي خلال فترة المراهقة.

بعد حوالي ستة أشهر من ورشة العمل، أبلغت جين أحد زملائها أنها تجد صعوبة في تقبل فكرة أن الأولاد مدفوعون من الداخل. وعلى الرغم من أن مفهوم الدافع الداخلي أثار فضولها واهتمامها، إلا أن تجربتها أشارت إلى أن بمقدورها حث الأولاد وتحفيزهم بالمكافآت.

كانت معها في ورشة العمل صديقتها برندا، وهي مُدرّسة في مدرسة ابتدائية أخرى. قررت جين أن تتحدث إلى برندا لأنها تحبها وتحترمها. "تعلمين تلك الفكرة التي تؤكد أننا مدفوعون من الداخل منذ الولادة. فإذا صح ذلك، كيف يتسنى لي تحفيز الأولاد باستخدام المكافآت (الخارجية)؟ لم أتوقف عن تقديم المكافآت لتلاميذي، فهي مجدية!"

"لا مانع لدي من استخدام برامج تحفيزية، ومكافأة من هم تحت إشرافك. فقد دعينا في ورشة العمل إلى استعمال أفكار نظنها أنجح من أفكارنا السابقة".

سألت جين: "ما رأيك بمكافأة الأولاد؟ تبدين متحمسة لسلوك اتجاه مختلف".

أجابت برندا: "أعتقد أن تقديم المكافآت للأولاد على تعلمهم أمر مضر، ولكنني أنفهم تشبيكك بنظام المكافآت".

قالت جين: "اختلط عليّ الأمر، كيف تفهمين استخدامي للمكافآت في حين تعتبرين أنها تعطي نتائج عكسية؟"
ردت برندا: "تناسي الأولاد لبرهة. انظري إلى حافظك. ماذا تريدن؟"

أجابت جين: "المسألة سهلة. أريد أن يكون الأولاد منتجين في المدرسة. أريدهم أن يطوروا أخلاقيات العمل. أريدهم أن يتصرفوا بشكل لائق".

سألت برندا: "هل حاولت الحصول على ما تريدن من دون مكافآت؟"

ردت جين بنبرة أشبه بالصراخ: "أجل! تلك هي المسألة! كلما تخلّيت عن المكافآت (الخارجية) يسوء سلوك التلاميذ. وعندما أستخدمها يتحسن أداؤهم وأحصل على نتائج أفضل! إنه أمر يسبب الإحباط!"

- "رويدك. توضح الأمر. أذكرين حين قلت إنك ناجحة بشكل طبيعي في تأسيس علاقات إيجابية؟"

- "طبعاً، لم يمر على ذلك وقت طويل. بعد ذلك اكتشفت بأنني طورت مجموعة من السلوكيات الفعالة على مر الزمن. ولم يكن ذلك مجرد أمر طبيعي".

- "بالضبط. لقد جمعت ذاك المخزون طيلة سنوات. ومع أنك لم تقرري العمل كمستشارة إلا منذ عشر سنين، إلا أنك كنت تشيدين سلوكيات العلاقات مذ كنت ولدة. مارست ذلك كثيراً".

- "ما هو قصدك!"

- "ببساطة، أنت حديثة العهد نسبياً في ممارسة استخدام الدافع الداخلي والاستفادة منها. فمن المنطقي أنك لم تجمعني بعد مخزوناً كاملاً من السلوكيات المتصلة بالسيطرة الداخلية. تذكرني أن الدوافع الداخلية هي التي تحفزك. وإذا بدا أن المكافآت التي تستخدمونها تساعد على النجاح في عملك الاستشاري، فمن الطبيعي أن تستمر في استخدامها! وحالما تتوقفين عن مكافأة الأولاد ستشعرين بالحيرة والارتباك، فما زال لديك عمل تؤدينه دون أن تملك أدواته ووسائله".

- "دعيني أوضح الأمر. لدي رؤية حول ما أريده كمستشارة. لدي أدوات تعديل السلوك، وهي تعمل بنجاح. فلماذا أتخلى إذاً عن الأداة الناجحة؟"

توقفت برندا برهة. "لو كنت مقتنعة حقاً بأن المكافآت ترضيك لتوقفت عن دراسة الدافع الداخلي بعيد ورشة العمل. وعلى أحد المستويات، لا بد أنك تؤمنين بأن تنفيذ خطط تعديل السلوك لن تساعدك في الحصول على ما تريد".

بعد بضع لحظات من الصمت، تابعت برندا: "حاولي انتقاء أي ولد كنت تعملين معه، ودعينا نتحدث عنه ونجد إذا كنت راضية عن المكافآت، وسوف نقرر بعد ذلك ما إذا كان الدافع الذي يستحث الولد داخلياً أو خارجياً".

قالت جين: "حسناً. لتحدث عن بول. إنه مقصر في دروسه".

- "أخبريني المزيد عنه".

- "بول ولد لطيف. محبوب جداً. لا يسبب أي مشاكل في الصف. وهو يضاهي أترابه في الصف الرابع. لكنه لا يبذل جهداً

كافياً في المدرسة. أنت تعلمين أن الصف الرابع حاسم الأهمية، تتزايد فيه المطالب والواجبات الأكاديمية. ويخشى المدرسون من أن بول إذا لم يحسن أدائه فسوف يتخلف عن زملائه في الصف. وإذا تخلف عنهم فسوف يقع في مشاكل سلوكية".

- "وماذا فعلت مع بول حتى الآن؟"

- "وضعنا - أنا ومدرسه - نظاماً بسيطاً لتعديل السلوك. عندما يكون بول منتجاً وينفذ المهمة وفقاً لأجل محدد، فإنه يقضي بعض الوقت معي. ويحق له اختيار ما يريد طالما كان ضمن حدود المعقول. في العادة، يطلب الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية ليلعب كرة السلة، وفي بعض الأحيان يطلب اللعب على الكمبيوتر في مكثي".

- "هل تريدان القول إن الطريقة نجحت؟"

- "أجل بالفعل. ذكر المدرسون أن بول أصبح منتجاً بدرجة أكبر منذ بدأنا البرنامج التحفيزي".

- "إذاً، يعتقد المدرسون أنها طريقة ناجحة. وماذا عن رأي بول؟"

- "للأمانة أقول إنني لم أسأله قط. عندما يمضي وقتاً معي (كمكافأة)، أثني عليه وأسأله ماذا يحب أن يفعل. وكما قلت، يريد في العادة الدخول إلى صالة الألعاب أو اللعب على الكمبيوتر".

- "هل بدا على بول الانزعاج من البرنامج الذي قمت بوضعه وتطويره؟"

- "على الإطلاق. يبدو أنه يستمتع بوقته معي. وبالطبع، لم يسبب سلوكه أية مشكلة. فهو مقصر فقط. الآن ينتج أكثر ولا يتذمر أبداً؟"

- "هل تعتقد أن ما تفعله أنت مع المدرسين يساعد بول على تقدير قيمة التعلم. هل يطور حباً متنامياً للقراءة؟ هل أصبح تلميذاً أفضل أداء أم ازداد تدمراً وشكوى؟"

شعرت جين بأنها أصبحت في موقع دفاعي وهي تتحدث إلى زميلتها: "لست متأكدة من أننا نساعد على تطوير ولع بالتعلم، ولكن تشجيعه بالمكافآت جعله ينجز مزيداً من العمل في المدرسة. أنت مدرسة صف، وهذا يعني شيئاً في دلالته، أليس كذلك؟"

- "طبعاً. ولكن ما هو ثمن الإذعان المتزايد الذي أظهره بول؟"
- "ثمن؟ أي ثمن؟ كأنما هناك ضرر ينجم عندما ينجز ولد مزيداً من العمل في المدرسة!"

- "قلت للتو إنك لا تعتقد أن هذه الاستراتيجية تساعد بول في تطوير حب التعلم. بل أعتقد أن ما تقومين به يمكن أن يقلل فرص بول في اكتشاف القيمة الحقيقية للتعلم ومتعته. لماذا أصبح بول أكثر إنتاجاً الآن؟"

- "هذا سهل. إنه يبذل جهداً أكبر الآن لكي يقضي وقتاً معي في الصالة الرياضية أو يلعب على الكمبيوتر".

- "بالضبط. إن بول مدفوع بما يريده. مدفوع بباعث داخلي. يريد وقتاً حراً. فهو يبذل جهداً أكبر في المدرسة ليكتسب الحق في تجنب العمل الأكاديمي! بموافقة المدرسين! لا يستحبه دافع ليتعلم المزيد. وحالما تحجب عنه ما يريد - اللعب في الصالة الرياضية أو على الكمبيوتر - يعود إلى تقصيره. إن أفضل ما تأملين به هو ألا تكوني قد عرضت للخطر قدرته على الاهتمام بالاجتهاد والجد في المدرسة".

ردت جين غاضبة: "أفضل ما آمل به؟ ماذا يعني ذلك؟"
 - "أنا لا أشكك في مقصدك. أعلم أنك تريدين مصلحة بول.
 لكنني مقتنعة بأن ما تقومين به يُبعدك أكثر عن هدفك. فكري بما
 يتعلمه بول في أي برنامج تحفيزي ناجح: بذل الجهد في المدرسة بمجرد
 وسيلة لغاية. لقد اختزل بول التعلم إلى عمل يؤديه كي يحصل على
 وقت حر يذهب فيه إلى صالة الألعاب الرياضية أو يلعب على
 الكمبيوتر".

لا بد أن برندا شاهدت أمارات التجهم على وجه صديقتها. "أنا
 لا أقول إنك تحاولين أن تعلمي هذا لبول. ما أقوله فقط إن هذه هي
 الرسالة التي تلقاها بالتأكيد تقريباً. نتعلم لنكسب وقتاً حراً. هل هذا
 ما تريدين تعليمه لبول؟"

- "طبعاً لا؟ هل هذا هو ما يتعلمه بول منا؟" لم تستكشف جين
 أبداً ما يتعلمه تلاميذها من برنامج تعديل السلوك الناجح. كانت برندا
 على حق: من خلال مكافأة الأولاد، نعلمهم أن التعلم ليست له قيمة
 جوهرية بحد ذاته. كم عدد الذين فعلوا ذلك منا، دون أن يدركوا
 فحوى الرسالة المناهضة للمبادئ التربوية التي يرسلونها؟

تابعت برندا قائلة: "أفضل شاهد أقتبسه في هذا السياق يأتي من
 كتاب العقوبة بالمكافآت لالفي كون، حيث يؤكد: 'حين تقول
 افعل هذا وسوف تحصل على ذاك فإنك تحط من قيمة هذا الذي
 طلبته'. هذا ما نفعله لكل تلميذ مثل بول في المدارس. وحينما نقول:
 'قوموا بواجبكم وسوف نكافئكم باللعب' فإننا نخط من قيمة العمل
 الذي نطلب من الأولاد أن يقوموا به. ونؤكد فكرة أن العمل في
 المدرسة شيء نقوم به لنحصل على مقابل؛ مثل وقت حر نلهو

خلاله. إذا كنا نأمل أن نلهم أولادنا العمل بشكل أكاديمي ونساعدهم لكي يدركوا القيمة والمتعة في التعلم، فعلينا أن نتخلى عن مثل هذه الممارسات التي تعطي نتائج عكسية".

كانت تعليقات برندا معقولة ومنطقية. فبرامج التحفيز لم تفعل شيئاً لمساعدة بول ليصبح متعلماً مُلهماً. وفي حين أن من المريح معرفة أنها اعتمدت على استراتيجيات قديمة لأنها تمثل ما كانت تعرفه وتحسبه الأفضل للأولاد، إلا أن جين مازالت تواجه مشكلة: إذ لم تكن تدري ماذا تفعل غير ذلك! "أنت تقولين إن بول يحفز من الداخل. هذا شيء ممكن. كل ما أعرفه هو أن الطريقة الوحيدة التي استطعت عبرها إقناعه بأداء مزيد من الواجبات المدرسية هي بأن أمنحه وقتاً حراً بشكل أو بآخر. الآن جعلتني أعتقد بأن هذا غير مفيد في أحسن الأحوال، ولربما يكون ضاراً. ما الذي يمكنك فعله بالنسبة لبول؟ أنت مُدرّسة صف. لابد أنك عرفت تلاميذاً مثل بول من قبل".

"أنت على حق. إنني مقتنعة بأن بول يحفز من الداخل. هذا لا يعني أنه مدفوع بحافز ليفعل ما تريدين أنت أن يفعله، ولا ليؤدي واجبات مدرسية رفيعة المستوى". توقفت برندا لبرهة، ثم أردفت: "تذكري أننا لا يمكننا أن نجبر بول أو غيره على فعل شيء. ومع ذلك فأنا أعرف ما يمكنني فعله مع بول. لسوف أبدأ بالحصول على صورة واضحة لما أريده أنا. ولكي أكون مؤثرة، يجب أن أحدد دوري وهدي. ربما أريد من بول أن يبدأ بتقدير قيمة العمل بمجد أكثر في صفّي. واعتماداً على ما أخبرتني به، أرى الآن بول تلميذاً قادراً على القيام بعمله بكفاءة. أليس كذلك؟ أمن المحتمل أنه يعاني من مشكلة تعلّم لم تُشخص؟"

ردت جين: "لا، أجرينا عدداً من المناقشات حول بول مع فريق دراسة الأولاد. ووافق جميع أعضاء الفريق على أنه قادر على القيام بعمل على مستوى صفه. مدرسه ووالداه يعتقدون ذلك أيضاً. لم يُظهر أي علامة على وجود ما يعيق لديهم التعلم. مشكلته تكمن في عدم وجود الباعث المحفز فقط".

قاطعتها برندا قائلة: "برنامجك التحفيزي يقدم دليلاً دامغاً على وجود وفرة من الدوافع التي تحفز بول. فعندما يرى شيئاً يريد، مثل فرصة الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية أو اللعب على الكمبيوتر، يصبح راغباً في العمل بجد. الأشخاص الذين يرغبون في العمل بجد كي يحصلوا على ما يريدون لديهم حوافز بالتأكيد".

قالت جين: "حسناً. ثمة حوافز تدفع بول. كيف نستطيع تحفيزه للتعلم؟" ابتسمت برندا: "مدهش! معرفة أن الدافع الداخلي موجود منذ الولادة نقلة نوعية كبرى بالنسبة لك. إذاً، كيف لنا أن ندفع بول لتقدير قيمة المدرسة؟ لقد رأينا أهمية تجنب أي مقارنة تحط من قيمة العمل الأكاديمي، حتى دون قصد. وبالتالي، نحن نعلم ما الذي يجب ألا نفعله. علينا أن نقرر الآن ما الذي يجب أن نفعله. هل لديك أي أفكار؟"

أجابت جين: "لو كان لدي أي منها فأنا واثقة من أنني كنت سأجرهما".

"إنه لأمر حاسم، أكثر من أي شيء آخر، أن تساعد بول على تقدير سبب أهمية المدرسة، وعلاقة الواجب الذي يطلب منه بذلك. هل تعتقد أن لدى بول أدنى فكرة عن أهمية الاجتهاد والتعلم قدر المستطاع؟"

"لا أعلم. المدرسون يشعرون بضغط متزايد بسبب الاختبارات الصعبة ومتطلبات المنهاج المتعظمة. أنت تعلمين ذلك مثلك مثل الجميع. فهم يعارضون التضحية بالوقت الثمين للحديث عن أهمية الاجتهاد وبذل الجهد في المدرسة. ويعتقدون أن على الأولاد الوثوق بهم والقيام بواجبهم".

قالت برندا: "أوافقك الرأي. لا شك أن على التلاميذ الوثوق بنا والقيام بواجبهم. يجب ألا يضيع المدرسون أوقاتهم. ثمة سؤال يطرح: هل يُعد بول الولد الوحيد في الصف الذي لا يعمل حسب إمكاناته؟"

قالت جين: "بالطبع لا. أنت تعرفين جيداً أن العديد من الأولاد مقصرون. وربما يمثل ذلك أكبر شكوى من المدرسين. كثير من التلاميذ قادرون تماماً ولكنهم ببساطة يختارون عدم بذل جهد كاف".

قالت برندا: "وبالتالي، هل يعتبر من التضحية وإضاعة الوقت أن نشرح لأولاد سبب أهمية التعلم؟ الآن، هل يثق بالمدرسين عدد كافٍ من الأولاد ويعملون بجد؟ يبدو لي أن العديد من الأولاد لا يثقون بالمدرسين ولا يعملون بجد. وهدفي ينصبّ على مساعدة الأولاد، مثل بول، على اكتشاف قيمة العمل الذي نطلبه منهم. حتى لو تطلب ذلك الكثير من الوقت فإنه لا يعد ضائعاً".

سألت جين: "هل سيجدي هذا نفعا؟"

أجابت برندا: "لست متأكدة، ولكن إذا لم نغير أسلوبنا فلن نحصل على نتائج مختلفة. وإذا لم نكن راضين على الوضع الراهن للأمور، فعلينا أن نجرب طريقة أخرى. وخلافاً للمخاطر التي ترافق

ببرنامج التحفيز، فإن هذه المقاربة لا تشكل أي مخاطرة. فحتى إذا افتقدنا إلى الفاعلية فإننا لن نؤذي أحداً.

"هل تعتقدن أننا نستطيع الوصول إلى كل ولد؟"

"مائة بالمائة. ولو لم أكن مؤمنة بذلك لتركنت التدريس. أعتقد أننا نستطيع أن ننجح مع التلاميذ كلهم. أولاً، نحن بحاجة إلى تطوير علاقات إيجابية متينة معهم. وهذا ما نجحت فيه أنت. وانطلاقاً من هذا الأساس لديك على الأقل فرصة لمساعدة بول على بناء صورة عن نفسه كولد يقدر قيمة التعلم ويكون منتجاً. إنه يحتاج إلى صورة عن نفسه تظهره تلميذاً ناجحاً بحداً. هل تعتقدن أنه يملكها الآن؟"

أجابت جين: "لا، أبداً. إنه ولد لطيف، لكنه لا يمتلك عن نفسه صورة التلميذ الناجح. فكيف لي أن أصنع تلك الصورة له؟" أجابت برندا: "أنت لا تستطيعين، فهذه مهمته. أما مهمتك أنت فتتمثل في إيجاد الظروف التي تسمح له بذلك." "إذا ماذا أفعل؟"

"لقد قلت إن بول يجتهد في الدراسة بين الحين والآخر، ويقوم بعمل كفاء. أليس كذلك؟" ردت جين: "نعم. لا يحدث ذلك غالباً، لكن بول ينجز عملاً جيداً من وقت لآخر."

سألت برندا: "الوتيرة ليست مهمة، طالما يؤدي واجبه على أكمل وجه بين الحين والآخر. ماذا تفعلين أنت ومدرسته عادة حين ينجز عمله بشكل جيد؟"

أجابت جين: "أثني عليه طبعاً. ونبدي له كم نحن فخورون به."

قالت برندا: "في المرة القادمة حين يقوم بول بعمل جيد لا تمدحيه. افعلي شيئاً مختلفاً، شيئاً يتصل بإحساسه حول الدافع المحفز الداخلي".

"ماذا تعنين؟"

"بدلاً من الثناء عليه أسأليه عن شعوره عندما يكون ناجحاً".

احتجت جين قائلة: "لكن ماذا لو لم يكن يشعر بالارتياح؟"

"أنا مقتنعة بأن بول يشعر بالارتياح فعلاً لدى نجاحه. فإن لم يكن يشعر بالارتياح لما اجتهد أبداً لينجز عمله. إن مشاعرنا أفضل مؤشر على مدى فعاليتنا في إشباعنا لحاجتنا. عندما نشبع حاجتنا، نشعر بالارتياح. أنا مقتنعة بأن بول يشعر بالارتياح حين يبلي في المدرسة بلاء حسناً".

سألت جين: "ماذا يحدث بعد ذلك؟"

"بافتراض وجود علاقة متينة تربطك مع بول، وهذا هو الحاصل، سيكون رغباً في إبلاغك بأن النجاح في المدرسة يملأ النفس بالراحة. هذا هو المفتاح. تستطيعين مساعدة بول على البدء بإدراك أنه يملك تحكماً في كيفية شعوره عبر تقرير طريقة تصرفه وعمله في المدرسة. فإذا استمر بالتصرف بطريقة تؤدي إلى النجاح في المدرسة، سيـشعر بالارتياح. تلك هي المكافأة. الشعور الإيجابي الذي يأتي مع النجاح. وليس قضاء بعض الوقت في صالة الألعاب الرياضية. ولا اللعب على الكمبيوتر. إنه الشعور بالرضا عن نفسه. إن بول ناضج بما يكفي ليفهم أن شعوره بالرضا عن ذاته يستحق العمل من أجله. وعبر التركيز على المشاعر الإيجابية الداخلية بدلاً من المكافأة الخارجية، تساعد بول على تطوير صورته عن نفسه كتلميذ منتج

بمجهود مجد يريد أن يتعلم. حين يحدث هذا تكوينين قد ألهمت الولد. ولا شيء أكثر إرضاء لمدرس من أن يكون مصدر إلهام للولد".

انتهت المحادثة. اترعت نفس جين سلسلة من العواطف، بعضها متعارضة. فقد أثار اهتمامها العمل مع بول بطريقة جديدة. وتلهفت على مساعدته لبناء صورة لذاته كتلميذ بمجهود ومجد ومنتج. في الوقت نفسه، كانت متوترة. فقد استخدمت مع بول برنامجاً تحفيزياً جعله يبدأ بإنجاز عمل وجدته مقبولاً. تنازعتها المشاعر المتناقضة، فقررت أن تثق بمجدها وغرائزها الطبيعية. كانت برندا على حق. فلو كانت جين راضية ومرتاحة تماماً لمقاربة تعديل السلوك، لتخلت عن أفكار الدافع الداخلي قبل مدة. اتضح أنها كانت مخدوعة. وأزف الوقت لاكتشاف إمكانية مساعدة الأولاد المقصرين، مثل بول، على تطوير صور ذاتية تظهرهم كتلاميذ بمجتهدين مجدين وقادرين على الإنجاز.

في البداية، قاوم بول المقاربة الجديدة. وعلى الرغم من أنه أحب بشكل واضح مناقشة نجاحه ومدى رضاه عن نفسه عندما كان يحقق إنجازاً، إلا أنه أغرم أيضاً بالمكافآت التي كان يتلقاها. مالت جين إلى الاستمرار في تقلص المكافآت له، بينما كانت تناقش نجاحاته معه، إلا أنها بقيت صارمة. لم تستمر مقاومة بول طويلاً. في الواقع، كان يحب أن يناقش مشاعره الطيبة أكثر من اللعب على الكمبيوتر أو الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية. وأغرم باكتشاف قدرته على السيطرة على مشاعره عبر اختيار العمل بمجد والإجتهاد بشكل منتظم. في غضون شهرين، أصبح بول تلميذاً أكثر نجاحاً. وظل يتمتع بعلاقة منتظمة مع جين ولكنه غدا تلميذاً ناضجاً. وبدا أن

التحدث عن نجاحاته وكيف يمكنه المحافظة على مشاعر ذاتية إيجابية بمثابة عامل مساعد له.

حين أخبرت جين قصة هذا النجاح لبرندا بعد بضعة شهور، بدت برندا سعيدة. قالت: "يبدو أنك أوجدت وضعاً عمت فيه الفائدة على الجميع. أصبح بول تلميذاً أكثر نجاحاً وأكثر سعادة يحمل صورة عن ذاته تظهر تفوقه في المدرسة. لقد ازداد عدد التلاميذ الذين نجحت معهم واحداً. فما هو شعورك؟"

ارتسمت على وجه جين ابتسامة عريضة وصاحت: "إنه أمر عظيم!"

تعليق

إن النجاح الواضح لبرامج مكافأة التلاميذ لا يتعارض مع سيكولوجية السيطرة الداخلية. فكثيراً ما تدفع الحاجات التعاونية تلاميذ المدارس الابتدائية. ونتيجة الدوافع الداخلية التي تحفزهم للحصول على القبول والاستحسان والحفاظ على صلات إيجابية، فإنهم يمثلون لبرامج المكافآت التي نضعها. ونظراً لوجود علاقة إيجابية قوية بين معظم تلاميذ المدارس الابتدائية ومدرسيهم، إضافة إلى دافع متأصل للتعاون، يتصرف هؤلاء في الحالة النمطية بطرق تؤدي إلى كسب المكافآت. إذ لا تحفزهم المكافآت الخارجية؛ بل تدفعهم الرغبة الداخلية للتعاون والحفاظ على علاقة إيجابية مع البالغين المهتمين بهم.

إحدى التبعات غير المقصودة لاستخدام برنامج المكافآت مع الأولاد هي تعزيز توقع أن التعلم (مكافأة داخلية) مترافق دائماً مع

مكافأة خارجية ملموسة، كمنح وقت حر أو اللعب على الكمبيوتر. وبمرور الوقت، كثيراً ما يطالب التلاميذ الذين جرت مكافأتهم (خارجياً) باستمرار المكافآت لكي يستجيبوا ويمثلوا. ولا تقدر قيمة التعلم بمقد ذاته، بل يعد مجرد طريقة للفوز بمكافآت خارجية.

لقد تعلمت حين من بول دروساً كثيرة. فالتلاميذ الذين يخرجون عن القاعدة المعيارية يكونون كذلك دائماً عندما نوليهم الاهتمام. وفي حين أن معظم زملاء بول في الصف الرابع كانوا راغبين في الاجتهاد والإنجاز من أجل المكافآت المادية التي يقدمها المدرسون، كان دافع الحاجات التعاونية لدى بول أقل تأثيراً، ولم يمثل إلا حين يمنح مكافأة يريد بها (وقت حر أو لعب على الكمبيوتر). اكتشفت حين أن بول لا يملك صورة داخلية عن ذاته تظهره كتلميذ مجد وناجح. إن صورتنا الداخلية عن أنفسنا هي التي تحفزنا. ومن دون رغبة قوية في التعاون أو النجاح أكاديمياً، كان محتماً على بول أن يقصر في دروسه وواجباته.

كان بول بحاجة لإدراك مغزى ما يطلب منه فعله ليصبح تلميذاً ناجحاً. عندما كانت ابنتي ميلاني في الصف الثاني بذلت أقصى جهد لديها "لأن السيدة واتسون طلبت ذلك!". لقد كانت رغبة ميلاني القوية في التعاون وإرضاء مدرستها كافية لدفعها إلى الإنجاز. التلاميذ من أمثال بول في مدارسنا ليسوا متشابهين. فهم بحاجة لمعرفة مغزى ما يفعلونه قبل أن يجتهدوا. وحالما يفهمون السبب الذي يجعل التعلم يضيف قيمة لحياتهم، يتفوقون في إنجازهم على الدوام تقريباً. كما أن معرفتهم بقيمة ما يطلب منهم فعله تسمح لهم بإيجاد الدافع الداخلي الذي يحتاجونه لأداء عمل رفيع المستوى. وبالتالي، ينتقلون من الحد

الأدنى من الامتثال القائم على المكافآت الخارجية إلى القيمة الحقيقية المعتمدة على المكافأة الداخلية للتعلم.

لا نشكك في نوايا ومقاصد والتزام أولئك الذين يستخدمون المكافآت الخارجية. فهم يحبون الأولاد ويقدرّون قيمة التعلم. المشكلة في المكافآت الخارجية، حسبما اكتشفت جين، أنها تحط من قيمة التعلم. فحين يقال للتلاميذ: "إذا أنهيت عملكم في غضون عشر دقائق فستمحون خمس دقائق للعب على الكمبيوتر"، فإن هذا يحط من قيمة التعلم. وعلى الرغم من عدم وجود مُدرّس يقصد أن يرسل مثل هذه الرسالة، إلا أنها ترسل إلى الصفوف يوماً بعد يوم في طول البلاد وعرضها.

تأمل الفارق بين هاتين العبارتين: "إذا أنهيت عملكم بسرعة فسوف تحصلون على وقت حر"، و"لدينا وقت كاف لاستكمال هذا الواجب، ولا يزال لدينا بضع دقائق في نهاية الحصة تُخصّصه لكم كي تستحدثوا بمهذوء مع زملائكم". الأولى تعتبر التعليم عبئاً يجب تحمله. بينما تقدم الثانية الفرصة دائماً للتواصل الاجتماعي دون تعريض قيمة التعلم الأكاديمي للخطر. لا عيب في منح التلاميذ وقتاً حرّاً، أو السماح لهم باللعب على الكمبيوتر، أو التنزه في حديقة المدرسة. إن المربين الأكفاء يوجدون بيئة تسمح للتلاميذ بإشباع حاجاتهم للحرية والمرح لأنها تدعم التعلم. لكن حتى عندما يمنح التلاميذ فترة راحة يتوقفون فيها عن العمل، فليس ثمة حاجة (متزامنة) للحظ من قيمة التعلم التي نقدرها ونجلها.

اكتشفت جين أنه حتى التلاميذ الصغار تحفزهم بواعث داخلية. لقد ساعدت بول على تقدير حقيقة أن التعلم يشعر المتعلم بالرضا

الذاتي. وعبر مساعدة بول على بناء صورة داخلية عن ذاته كتلميذ ناجح، سهّلت جين تحوله من الإذعان بحده الأدنى إلى الإنجاز بحده الأعلى.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكر أن جميع التلاميذ، حتى الصغار منهم، مدفوعون ببواعث داخلية.
- ساعد التلاميذ على بناء صورة داخلية لهم تظهرهم تلاميذاً مجدين وناجحين.
- ساعد تلاميذك على رؤية مغزى ما يطلب منهم تعلمه. وحينما يسألك التلاميذ: "لماذا ينبغي أن نتعلم هذا؟" أجبههم! فسؤالهم يمثل فرصة لكشف أهمية ما تدرسه.
- كن على وعي بالرسائل التي نبعثها إلى تلاميذنا. وعندما نعرض عليهم مكافأة خارجية على إنجاز أكاديمي، فإننا نرسل رسالة غير مقصودة تزدري التعلم.
- أكد على المشاعر الإيجابية التي تصاحب الإنجاز الرفيع المستوى. إن مكافأة الإنجاز هي الشعور بالرضى الذاتي الذي يحسه التلميذ.
- ساعد التلاميذ على إدراك أنهم يستطيعون أن يشعروا بالرضى على الذات عبر التصرف بطرق تؤدي إلى النجاح الأكاديمي. إن معرفتك بقدرتك على النجاح هي إشباع للحاجة وتمكين (empowerment) في آن معاً.

الفصل الخامس

من التأمّر إلى القيادة

يحدد بعض التربويين تغييرات بارعة قاموا بها بعد تنفيذ استراتيجيات تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية. وبينما كانت النتائج مهمة، كان التغيير هادئاً. لكن ذلك لا ينطبق على جين، مديرة إحدى المدارس الابتدائية. فهي تصف التغيير الذي حدث عندها بأنه ضخّم. "نعم هو كذلك". هذا ما أخبرتني به. "ليس في الكلمة مبالغة. لقد سمعت قصصاً عن تغييرات بسيطة حققت نتائج كبرى. بالنسبة لي، لم يكن التغيير أقل من مذهل!"

سألتُ جين: "هل يمكنك وصفه؟"

"بالتأكيد. أسهل وصف هو مقارنة ما اعتدت عليه سابقاً بطريقة معالجتي للأمور الآن".

"حسناً. لنبدأ بـ *الجين القديمة*. هل ستقولين إنك كنت مديرة مدرسة فاشلة؟"

أجابت بابتسامة: "لم تكن تلك خطي. لن ترى التغييرات التي أتحدث عنها في أي تقييمات أداء أو شيء من هذا القبيل. لقد عملت مديرة في هذه المنطقة طيلة ست سنوات قبل أن تستغرقني أفكار

سيكولوجية السيطرة الداخلية. لم أفكر كثيراً بأسلوب إدارتي. وعندما أتأمل الأحداث الماضية، أرى أنني كنت نموذجاً صارخاً للإدارة المتأمرة".

عرفت جين منذ سنوات، وكان من الصعب تخيلها ضمن فئة المدير المتأمر. "يصعب تصورك، بأسلوبك السهل وطريقتك التعاونية، كمديرة متأمرة. أخبريني ماذا تعنين؟"

"أعد نفسي اليوم مديرة شفيت من آفة التأمر. كنت أرعى كل شخص في المدرسة. أحمل مسؤولية إدارة كل شيء حتى أدق التفاصيل. كانت لدي حاجة لا تشبع للتدخل في الشؤون التفصيلية للمدرسة كلها. كان شعاري: لا أحب المفاجآت. طلبت من كادر العاملين إبلاغي بكل شاردة وواردة، وكنت على استعداد لمعالجة كافة الأمور. فهذا هو واجبي الذي ألتقى أجري عليه. رأيت أن عملي هو حل المشكلات، لكي يركز المدرسون طاقتهم كلها على التعليم. حسبت أنني إذا أدت المدرسة بسلاسة، فسيركز المدرسون بؤرة اهتمامهم على التدريس، وتكون مدرستنا رائعة ومتفوقة".

اعترضت قائلاً: "لا يبدو ذلك كله سيئاً. أعرف المئات من المدرسين الذين يحبون العمل لدى مدير يأخذ على عاتقه تلك المسؤولية ويترك لهم أمر التدريس. بعضهم يسمونه المدير الحلم".

"هذا صحيح. فالكثير من المدرسين يحبون العمل لدى مدير يتحمل كامل المسؤولية عن إدارة المدرسة. في الحقيقة، شعر بعض المدرسين بالانزعاج عندما قررت استبدال القيادة بالتأمر. يحب الكثير من الموظفين العمل تحت إمرة مدير كفوء ولطيف المعشر ومفعم بالحيوية والنشاط؛ ديكتاتور مطبوع على حب الخير. فذلك

أسهل من العمل مع قائد، لأن الأسلوب التعاوني يتطلب جهداً أكبر ومدخلات أكثر من قبل الكادر. لربما يكون ذلك أكثر إرضاء على المدى الطويل، إلا أنه ليس طريقاً سهلاً، وخاصة إذا كانت المدرسة تدار بواسطة مدير لطيف وكفوء يدير المشهد برمته.

تابعت جين: "قلت شيئاً حول العمل لدى مدير. تلك الكلمة لدى مهمة الدلالة. ففي المدارس التقليدية التي يديرها مدراء متأمرون، يعمل المدرسون لدى مدير متأمركفوء. ربما يكونون محظوظين في عملهم لدى مدير متأمركفوء، أو أقل حظاً حينما يكون أقل كفاءة ومهارة. ولكن في الحالات كافة يعمل المدرسون لدى شخص آخر". توقفت برهة ثم تابعت: "في المقابل، يدعو نموذج الإدارة القيادية المدرسين للعمل مع المدير. إنها نقلة كبيرة في العلاقة. نموذج تعاوني لا تراتبي. يتطلب عملاً أكثر والتزاماً أشد من قبل المدرسين. العمل لدى مدير أسهل من العمل مع مدير. لهذا السبب يصعب تطبيق الإدارة القيادية بشكل فعال".

قلت: "قد تكون المهمة صعبة. ولكن من الواضح أنك قمت بها. أنا مهتم بسبب إحداث التغيير في المقام الأول، ونجاحك في تطبيقه، خصوصاً وقد عرفنا مدى صعوبته".

"هناك عدة أسباب جعلتني أتحول من التأمر إلى القيادة. أولها إدراكي بأنني كنت مديرة متأمرة. وكما قلت، لم أفكر كثيراً بأسلوبي في الإدارة. عرفت فقط أنني كنت أدير مدرسة ناجحة وفاعلة، وأن المدرسين يبدون نحوّي مشاعر الحب والاحترام. وأنهم لم يطلبوا نقلهم إلى مكان آخر، وأن مكتب المنطقة التعليمية كان معجباً بما يحدث في مدرستنا".

"ما الذي ساعدك على اكتشاف أنك أردت التغيير، خصوصاً وأنك مديرة ناجحة؟"

أجابت جين: "حضرت ورشة عمل حول السيطرة الداخلية والدافع الداخلي، وناقشنا كيف ندير مدارسنا. كان جميع المشاركين من المدرءاء. وخلال إحدى جلسائنا اكتشفت أنني كنت بؤرة اهتمام كل شيء يحدث في مدرستي. كل شيء كان يجري بواسطتي. كنت مثل تلك الأم التي ترعى أولادها كلهم. حين أنظر إلى تلك الأيام يبدو المشهد هزلياً تقريباً. لكن كان من الطبيعي بالنسبة لي أن أكون مسيطرة على كل شيء".

قلت: "لم يتضح لي بعد سبب تحولك".

"خلال ورشة العمل فاجأتني حقيقة أنني شخص لديه حاجة قوية للسلطة. وأعتقد أن معظم المدرءاء على هذه الحال. تعلمنا في ورشة العمل أن كل سلوك هو سلوك هادف. بدأت بالتفكير كيف أدير مدرستي. حاول المدرسون والتلاميذ معرفة الهدف الذي يكمن وراء سلوكي. اكتشفت بأن سيطرتي حتى على أدق التفاصيل كانت مرتبطة بحاجتي إلى السلطة. أردت أن تجري الأمور على ما يرام، واقتنعت بأنني إذا كنت وراء كل قرار يتخذ فسوف تسير الأمور على ما يرام. أسلوب في الإدارة أشبع حاجتي إلى السلطة".

سألت: "كيف أمكنك التخلي عن السلطة إذا كنت بطبعك تنشدين السلطة؟"

أجابت جين: "بالكف عن التسلط امتلكت سلطة أكبر. السلطة أكثر من مجرد السيطرة على الآخرين. لست مدفوعة بالحاجة إلى الهيمنة؛ ما يدفعني هو باعث الكفاءة والأهلية. حين تبني أسلوب

القيادة التشاركية أصبحت مديرة أكثر كفاءة. كانت مدرستنا جيدة وهي الآن أفضل حالاً. تحسن أداء العاملين. وتلاميذنا يؤدون بشكل أفضل في الاختبارات المعيارية. لا نعاني من مشكلة تخريب للممتلكات العامة، والعاملون في المدرسة يبدون أكثر استمتاعاً بأداء واجباتهم مقارنة بحالهم في الماضي. كما تقلصت حالات الشكوى والتذمر".

تابعت جين: "في خضم ذلك كله، أشبعت حاجتي إلى السلطة. لم أتنازل عن شيء. لم أستطع أن أقرر أنني بحاجة إلى سلطة أقل. أنا مدفوعة بحافز داخلي لطلب السلطة والكفاءة. وعلى أية حال، ما استطعت فعله هو تعديل صورة السلطة المتصلة بكوكبي مديرة مدرسة".

سألت: "كيف فعلت ذلك؟"

أجابت: "كان ذلك الجزء سهلاً نسبياً. أنا أفكر عادة بشكل منطقي ومتربط ومتسلسل. قررت ببساطة أن أوضح نوع الإدارة التي أريدها وأضع الأهداف لنفسني. اعتنقت فكرة أنني في حاجة ماسة للسلطة، وشرعت في إشباع تلك الحاجة بطرق ساعدت الآخرين على رفع مستوى كفاءتهم وقوتهم (سلطتهم) في الوقت ذاته. دعني أقدم لك مثلاً. خلال عملي كمديرة مدة ست سنوات، لم أنقل أيّاً من المدرسين إلى الإدارة. لدي كادر من المدرسين الأكفاء، لكن لم يرتق أحد منهم ليشغل منصباً إدارياً. في مدارس المنطقة الأخرى، انتقل عدد من المدرسين من التدريس إلى الإدارة. تبين لي أن أسلوب الإدارة المتأمرة منع كادر المدرسين من الارتقاء. فقررت رعاية إمكاناتهم القيادية وتعزيزها بدلاً من كبحها وكتمها.

قررت أيضاً أن أكون أكثر تعاوناً مع كادر العاملين. ولطالما شاعت دعابة في مدرستنا مفادها أنني أمارس طريقة اتخاذ القرار المشترك؛ 'جين

تستخذ جميع القرارات لوحدها ثم تشاركنا فيها، ومثل جميع الدعابات، هنالك جانب صحيح في تلك الدعابة. قررت غير تعمد تطبيق الأسلوب التعاوني أن أجذب مزيداً من طاقة المدرسين ومشاركتهم. كان المدرسون أكفاء؛ وأردت أن أوفر لهم الفرصة ليكونوا أكثر كفاءة".

"كيف بدأت إدخال الأسلوب الجديد؟ هل أظهر المدرسون استجابة إيجابية، أم حذرة، أم أصابهم التشوش والارتباك؟" أجابت جين: "في البداية لم أعلن عن مقصدي. بدأت بتقليص ما أعمله من أجل المدرسين ونيابة عنهم بحيث يتمكنون من تطوير مجالات جديدة من قدراتهم. تذكر أن قصدي كان إيجابياً. كنت أحاول أن أجعلهم يشعرون بقدر أكبر من الملكية في المدرسة. بدأت أعترف بأن لديهم مجالات من الخبرة لم تكن موجودة عندي. اعتقدت أن ذلك سيسرهم".

"يبدو أن الأمر لم يكن بتلك السهولة".

"إطلاقاً. ظننوا في البداية أنني أعاني من التعب أو الكسل أو المرض. ونظراً لأننا عملنا سوية على الدوام كفريق واحد، تجاهلوا ما يحدث لفترة قصيرة. لكن بعد مضي شهر تقريباً بدأت أسمع عبارات تدل على القلق. أراد المدرسون أن يعرفوا ما إذا كنتُ على ما يرام. أخبروني أنني أتصرف بشكل مختلف، ولم أعد جين التي عرفوها. راوغت تعليقاتهم لفترة، إلا أنني بعد ذلك قررت أنه من الضروري تقديم بعض التفسيرات وإجراء نوع من الحوار معهم. وهكذا، عقدت اجتماعاً مع العاملين والمدرسين.

أبلغت المدرسين في الاجتماع عن رغبي بتقاسم السلطة وتحسين حال المدرسة عن طريق الاستفادة من مدخلاتهم. وقلت إن لديهم

خبرات ليست متوفرة لدي، وإن بإمكاننا تحسين حال مدرستنا إذا وجدت السبل الكفيلة بالاستفادة من إمكانياتهم التي لم تستغل".

سألت: "وكيف استقبلوا الأمر؟"

"لو أنني توقعت من الكادر أن يحتفي بذلك لكنت مخطئة. في البداية التزموا الصمت. ثم بدأت أسمع تعليقاتهم: 'نحن نبلي بلاء حسناً. لا نريد التغيير. الأمور على ما يرام. الحكمة تقول: لا تصلح ما لا يحتاج لإصلاح'. ظل هؤلاء المدرسون يتلقون الأوامر لسنوات. لقد كانت العلاقات مريحة وتكافلية. وقراري بالتقدم إلى الأمام لا يعني أن التغيير ملائم بالحماسة والإثارة.

أعتقد أنهم شعروا بالخوف، بالرغم من أن أحداً لم يظهر ذلك. كانت مدرستنا ناجحة. ولدينا طريقة للأداء تأكدت فاعليتها. كنت أغير الأمور وأقلبها رأساً على عقب فشعروا بالقلق. أنا لا ألومهم. لربما اعتقدوا أن الأمر مجرد نزوة عابرة. طريقة تتعارض مع سلوكي المألوف. لقد أخذتهم على حين غرة. لم أكن أطلب منهم إلا أمراً واحداً: أن يدرّسوا بشكل جيد. حددت لهم على نطاق ضيق ما هو مطلوب منهم. لم يكونوا بحاجة لتوسيع أفق عملهم. وطالما أدوا الواجب المطلوب، سيسير كل شيء على ما يرام كما أكدت لهم".

"وماذا حدث؟"

أجابت جين: "نجمحنا في المسعى في نهاية المطاف على الرغم من التخطيط والارتباك. مرّ شهر أو اثنان دون أن يتقدم أحد لأخذ زمام القيادة في المدرسة. وخلال هذه الفترة الانتقالية، كانت القيادة عبارة عن وظيفة من وظائف امتنعت عن أدائها. وعندما أدرك المدرسون أنني لن أفعل كل شيء لهم أو نيابة عنهم، بدأ نشاطهم يزداد بشكل تدريجي".

"وماذا فعلت أنت؟"

"قررت أن أفضل سبيل، في البداية على الأقل، هو الامتناع عن فعل أي شيء. اكتفيت بالمراقبة ولذت بالصمت. أردت تجنب الثناء على جهودهم. بدا الأمر مديراً ومعاكساً لما كنت أحاول تعزيزه ورعايته. فامتداحهم على تحمل أعباء مزيد من المسؤوليات كان سيبدو كطريقة أخرى من ممارسة السلطة عليهم، وهذا ما لم أكن أريده. وكمؤمنة بقوة الدافع الداخلي، أردت أن يقوم المدرسون بما هو هادف وجدير بالاهتمام بالنسبة لهم. فلو حفزتهم الرغبة في إرضائي فقط، لما بذلوا كل هذا الجهد. جهودهم الفاترة المترددة سوف ترجعنا إلى الوراء. فإذا أردنا لمسعانا النجاح فإنه يتوجب علينا إقناع العاملين بأن مضاعفة مشاركتهم سوف تؤدي إلى إرضاء الذات فعلاً. ومن المؤكد أنهم بحاجة إلى دافع داخلي.

بعد شهرين عقدنا اجتماعاً آخر. فعبرت عن شكري لأولئك المدرسين الذين تحملوا مسؤوليات متزايدة في المدرسة. وطلبت منهم تقييم شعورهم حينما خرجوا من المنطقة المريحة التي شيدناها معاً على مر السنين. ونظراً لمتانة العلاقة بيننا، تمكن كل مدرس من الاعتراف ببعض الخوف والتردد عندما خرج وغامر بالدخول إلى منطقة جديدة. والأهم أن كلاً منهم استطاع تحديد مستوى الإثارة حين بدأ بتنفيذ مهمات جديدة. تحدث بعضهم عن الشعور القوي الذي لازمهم عندما وسعوا أدوارهم، بغض النظر عن مدى نجاحهم في لعبها.

كانت تلك بداية الدخول في المنعطف بالنسبة لنا كمجموعة. بعد أن أخذ عدد من المدرسين على عاتقهم مزيداً من المسؤولية القيادية ضمن المدرسة وحددوا مدى الثقة التي شعروا بها، أعطى

الترددون لأنفسهم إذناً بالمحاولة أيضاً. وفي غضون بضعة شهور، جدد جميع المدرسين تقريباً بناء أنفسهم. لم تراجع سلطتي أو تضمحل بأي حال من الأحوال. فمازلت مديرة المبنى وتركزت صلاحياتي على تصريف بعض الأمور المعينة. مازلت المتحدث الرسمي باسم كل من في المبنى؛ لكن حدث فيه تغيير جذري عميق.

بدا الأمر وكأن مارداً خرج من قمقمه، وأدهشنا جميعاً. كنت فخورة بمدرستنا دوماً. لكن حين كنت مديرة متأثرة تسيطر على كل شيء، قيدت قدرتي حرية حركة العاملين. وما إن انخرطوا في حياة المدرسة برمتها، حتى توسعت آفاقنا وامتدت. كان الأمر رائعاً ومشهوداً فعلاً".

قلت: "إذاً، أحسب أن من الإنصاف القول إن ذلك مثل نجاحاً بالنسبة لك".

"أجل. نجاح باهر مثير. في السنوات القليلة التي مرت منذ أن تحولت إلى أسلوب الإدارة القيادية التعاونية، ارتقى العديد من المدرسين وأصبحوا من الإداريين الناجحين. شعرت وكأنني أم فخورة قدّمت لهؤلاء المدرسين الفرصة للارتقاء والتقدم بطريقة ناجحة. ظل بعضهم في مكافئهم، لكنهم يعتبرون المدرسة الآن أفضل حالاً مما كانت عليه قبل بضع سنوات؛ وكانت الحال جيدة آنذاك! المفارقة تمثلت في المدة التي تطلبها مني اكتشاف ذلك".

سألت: "ماذا تقصدين؟"

"نبلغ المدرسين دائماً أن أعظم ميزة للمدرس الكفوء هي أن يحمل تلاميذه على المشاركة، ليس من أجلهم بالذات إذا جاز التعبير، بل من أجل مساعدتهم على تطوير كفاءاتهم. لا يشكك أحد في الحكمة

الكامنة وراء هذه المقاربة. ومع ذلك حين يتعلق الأمر بإدارة مدرسة، فإن معظم الإداريين يحددون ما يفعله المدرسون، ويفعلون الكثير لمساعدتهم، ويتدخلون دون قصد في قدرتهم على تطوير كفاءات جديدة. ولو تصرف الإداريون مع المدرسين بالطريقة التي نطلب من المدرسين التصرف عبرها مع التلاميذ لشكلنا قيادة نموذجية فعالة.

أشعر بالامتنان للتعرف على الإدارة القيادية وأهمية التعاون. لقد ساعد ذلك على زيادة تحفيز العاملين من الداخل، والنتائج مرضية بالنسبة لنا جميعاً. أشعر بأنني أكثر نجاحاً من أي وقت مضى، وأعرف أن السبب يعود إلى أنني عثرت على طرق للاستفادة من قدرات الكادر وطاقاته الإبداعية. كانت تلك القدرات والطاقات موجودة دوماً، لكنني تقيدت (وقيدتها) بالخوف حين كنت مديرة متأمرة. كنت أخشى أن أفقد السيطرة على المدرسة إن منحت المدرسين السلطة. لاشيء أبعد عن الحقيقة من ذلك. عندما تخلت عن سيطرتي، ساعد الإحساس المشترك بالملكية والمسؤولية على إيجاد مدرسة أفضل حالاً بكثير. لن أعود إلى الأيام الخوالي أبداً. فالوضع الجديد يخيم عليه جو مفعم بالمرح والبهجة والإثارة".

تعليق

قصة جين نموذجية/غمطية. فمعظم الإداريين لديهم حاجة ماسة للسيطرة. والدافع للإنجاز هو الذي يحفزهم على تولي زمام القيادة. ولأنهم يرغبون في أن تكون مدارسهم ناجحة، فإن العديد منهم يتصرفون مثل جين، فلا يتركون شاردة ولا واردة ويسيطرون سيطرة كاملة على مدارسهم.

على وجه العموم، يدفع المدرء المتأمرين المسيطرين حسنُ النية ونبل المقصد. وكما اكتشفت جين، فإن لأسلوب قيادتهم تأثيراً محدوداً في كوادرمهم. والأهم أنه يمارس تأثيراً محدوداً في المدرسة. فطالما بقيت جين مديرة تهم بكل صغيرة وكبيرة، ستظل مدرستها مقيدة بما تعرفه وبما تستطيع فعله. وحين سمحت للعاملين بتحمل مزيد من المسؤولية، زاد عدد المشاركين في عملية القيادة، وتضاعف نشاط ونجاح وحيوية المدرسة. تعلمت جين أن السلطة هي الدافع للإنجاز والكفاءة. وعندما قررت تعزيز مقاربة أكثر تعاونية، لم يضعف ذلك سلطتها. ولو حدث شيء من هذا القبيل لما تشبثت بها. وكما أخبرتنا، استحثها دافع البحث عن السلطة. أما كيف تبلغ مرادها فذلك أمر يعود إليها. واكتشفت أنها حققت سلطة أكبر وشعرت أنها أصبحت أكثر كفاءة كمديرة حين غدت أكثر تعاوناً، ويسرت الارتقاء المهني لكادر العاملين في المدرسة.

في الماضي، مارست جين السلطة على موظفيها، الأمر الذي أدى إلى شعورهم بالرضى والقناعة فتقيد تطور ما لديهم من إمكانيات وطاقات كامنة. وحين انتقلت إلى أسلوب السلطة التشاركية، استطاعت بتحديد طاقاتهم وحكمتهم. لقد وجد المدرسون طرقاً جديدة للنمو وإشباع حاجاتهم للسلطة، فشعرت بقوة أكبر. والأهم، أن المدرسة أصبحت أكثر فعالية وكفاءة.

انتقلت جين من التأمر إلى القيادة التشاركية، من إدارة كل صغيرة وكبيرة إلى التعاون. تعلمت أن هناك سلطة أكبر في التيسير والتسهيل مقارنة بالسيطرة على الآخرين والتحكم بهم. تذكرنا جين بأن موقفها مشابه لموقف المدرس والتلاميذ. ففي الصف، يمكن للمدرسين أن

يسهلوا أمور تعلم تلاميذهم بدلاً من التحكم بكل شاردة وواردة. يمكنهم مساعدة التلاميذ على النمو والتقدم بدلاً من التدخل في كل شأن من شؤونهم وأداء المهمات نيابة عنهم. وسيتمتع المدرسون بسلطة أكبر حين يتعاونون مع تلاميذهم في متابعة وتنفيذ التعليمات المفيدة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تقبل حاجتك إلى السلطة باعتبارها المحرك للإنجاز والكفاءة.
- تحقق من استخدامك أسلوب السلطة على الذين تديرهم (وحاول تغييره).
- اعرف أن توجه السلطة على الآخرين توجه محدود ومقيد. فنتيجة الحاجة الفطرية للاستقلالية، لن يتحمل الذين يخضعون لإمرتك طويلاً قبل تفويض أركان سلطتك.
- طور مهارات التعاون. فإذا دعوت إلى مشاركة هادفة من أولئك الذين تديرهم، ستكسب مدرستك مزيداً من العقول، والإبداع، والطاقة، والحماسة، ووجهات النظر المتعددة.
- اعمل على تسهيل وتشجيع نمو الآخرين وارتقائهم. فكلما زاد ما تشجعه من سلطة وكفاءة، زادت ذخيرتك منهما.
- عبّر بوضوح عن الهدف المؤسسي، واستحث بإلهامك أولئك الذين تديرهم على تحقيق الأهداف بطرق متعددة. إن وضع معايير مناسبة ومنح الحرية لهم سوف يؤديان إلى نتائج وإنجازات عالية الجودة.

الفصل السادس

العواقب ليست وخيمة

على الدوام

ناثان تلميذ في الصف الرابع. ولربما مثلت طاقته وحماسته إشكالية معقدة لو لم تتوفر مدرسة ماهرة تعرف كيف تشرکه في الأنشطة وتساعدہ على توجيه طاقته غير المحدودة بطريقة ملائمة. وبسبب وجود مثل هذه المدرسة المؤهلة، يجب ناثان المدرسة ويحقق نجاحاً أكاديمياً واجتماعياً.

طلبت من ناثان أن يخبرني عن مدرّسته، فقال: "مدرستي تعلمنا الكثير عن الخيارات المتاحة في صفنا. وتقول إننا نختار البدائل على الدوام، على الرغم من أننا صغار في السن، مثل اختيار بذل قصارى جهدنا في المدرسة. وتحدث عن السبب الموجب لأن نبذل قصارى جهدنا حتى في الأمور الصعبة والمملة. بعد هذه الأحاديث، أدرك أن المدرسة هي عملي الرئيس وأن عليّ أن أبذل أقصى جهد لدي. إنها مدرسة لطيفة ولربما تكون أفضل مدرسة عرفتھا في حياتي. أنا أحبھا كثيراً!"

سألته: "ما الذي يجعل مدرّستك جيدة إلى هذا الحد؟"
 "تجعل المدرسة مكاناً بهيجاً مفرحاً. أحياناً نمارس أنشطة مملّة
 إلى حدّ ما، إلا أن الجو المقيم يسوده المرح والبهجة. بعض
 أصدقائي ليس لديهم مدرسون على هذه درجة من اللطف،
 يحولون الصف إلى مكان بهيج، ولذلك فهم لا يحبون المدرسة
 كثيراً. أنا أحب المدرسة وسأبقى أحبها إذا وجد مثل هؤلاء
 المدرسين الذين يدرسوني الآن."

قلت: "هل لك أن تخبرني ما الذي تفعله مدرّستك بالضبط
 لتجعل المدرسة مكاناً بهيجاً يمتلئك ويسعدك؟"

"نحن نقوم مثلاً، بمشاريع عديدة. في مدرستي القديمة، كنا
 نكتب صفحات كثيرة وغملاً الفراغات. أما في هذه المدرسة فنادرًا ما
 نؤدي واجبات كتابية. المشاريع أفضل لأنها أكثر متعة. تقول المدرّسة
 إننا عندما نقوم بمشروع فإننا نصيب عصفورين أو ثلاثة بحجر واحد.
 أنهيينا للتو مشروعاً علمياً حول البيئات الطبيعية، لكنه كان أيضاً
 مشروعاً حول فنون وأساليب اللغة الإنكليزية وذلك لأن علينا أن
 نكتب قصة. وهو مشروع فني أيضاً لأن علينا أن نقدم عرضاً. لذلك
 فإن القيام بمشروع واحد يشابه العمل على ثلاثة موضوعات في وقت
 واحد. أحب ذلك وكذلك أصدقائي."

"وماذا تحب أيضاً في صفك؟"

"أحب كثيراً العمل ضمن مجموعات. في بعض الأحيان، عندما
 نجري اختبارات مثلاً، نعمل بشكل إفرادي. لكننا في أغلب الأوقات
 نعمل ضمن مجموعات. وكثيراً ما تغير المدرّسة تكوين المجموعات،
 لذلك نعمل دوماً مع أعضاء جدد. في البداية لم يعجبني التغيير لأنني

أحب العمل مع أصدقائي القدامى. لكن المدرسة تقول إنه من المفيد أن نتعلم العمل مع زملاء جدد، لذلك فهي تغير دائماً أفراد المجموعات. عندما تعودت على الأسلوب أحببته أكثر، لأنك عندما تعمل مع عدد أكبر من الأولاد يزداد أصدقاؤك. الآن لدي أصدقاء أكثر مقارنة ببداية العام الدراسي".

"أخبرتني أن مدرّستك تتحدث عن خيارات. حدثني أكثر عن ذلك".

"عندما تكلفنا بعمل تدلنا على طريقتين أو ثلاث للقيام به. مثلاً، حين كنا نكتب تقريراً عن كتاب، أخبرتنا أن بمقدورنا قراءة أي كتاب نريد طالما أنه يدور حول الموضوع ذاته. في مناسبة أخرى، طلبت أن نكتب تقريراً أو نضع ملصقاً لنشرح الكتاب للزملاء. أحب العمل عندما يكون أمامنا خيارات. تتحدث أيضاً عن العواقب".

قلت: "يبدو هذا مثيراً حقاً. وماذا تقول لكم عن العواقب؟" "معظم الأولاد يعتقدون أن العواقب تشير إلى تبعات وخيمة، لكن مدرستنا تقول إن العواقب يمكن أن تكون حميدة أيضاً. فإذا أنجزت عملك وانتبهت إلى دروسك فإنه من المرجح أن تنجح في الامتحان. هذه عاقبة. تعودت على الفور من العواقب لأنني اعتقدت أنها وخيمة دوماً. الآن أصبحت أحبها لمعرفتي بقدرتي على اختيار بدائل تؤدي إلى عواقب حميدة ومفيدة".

"هل هناك شيء آخر تريد أن تخبرني به عن صفك؟" "أشد ما أحبه في صفي أن معلمتي تفيض حناناً ورقة. فنادرًا ما تصرخ في وجوهنا، ولم تكن أبداً فظة وحادة الطبع. جميع الأولاد

يحبون عدم إزعاجها لأنها لطيفة المعشر. بعض المدرسين يعتقدون أن اللطف يعني دعوة التلاميذ إلى حفلة بيتزا. ولكن مدرّستنا لا تفعل ذلك. إنها لطيفة وطيبة معنا دائماً وأبداً، ويمكنك التأكد من حبها الحقيقي للأولاد. في صف كصفي، من السهل أن تفرح وتفرح وتتعلم الكثير من المعلومات المثيرة، مثلما حدث في مشروع البيئات الطبيعية. أتمنى أن يكون جميع المدرسين يمثل لطف ورقة وكفاءة مدرّستي هذا العام".

تعليق

يبلغنا تلاميذ المدارس الابتدائية عن أسلوب التدريس الجيد حين نجد الوقت الكافي للإصغاء. لقد وجدنا أن فرصة جيدة ليكون تلميذاً ناجحاً لأنه يحب المدرّسة. تتمثل إحدى مسؤوليات مدرسي المدارس الابتدائية في إلهام الأولاد وإقناعهم بحب المدرسة والتعلم.

يقول ناثن إنه يستمتع بالمدرسة لأنها مكان يسوده المرح والبهجة. الكثير من تلاميذ المدارس الابتدائية، بمن فيهم ناثن، تدفعهم الحاجات التعاونية والانتماء والمرح. ذكر ناثن بشكل محدد أنه يستمتع بالعمل الجماعي (ضمن مجموعة) الذي توفره له المدرسة، الأمر الذي يسمح له بالاتصال مع أصدقائه في الوقت الذي يكون فيه منتجاً على الصعيد الأكاديمي. وتعمل مدرّسة ناثن على تغيير أفراد المجموعات باستمرار لكي تعزز الإحساس بالجماعة المشتركة. إن إيجاد بيئة في الصف تدعم حوافز المرح ودوافع الانتماء يلهم التلاميذ للانخراط في أعمال أكاديمية رفيعة المستوى.

لقد ساعدت مدرّسة ناثان التلاميذ على إدراك حقيقة أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، مع أن معظم تلاميذ المدارس الابتدائية سيؤكدون أن العواقب تدل على تبعات وخيمة فقط. من المفيد للأولاد أن يتعلموا أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية. فعاقبة الدراسة من أجل الامتحان تزيد من العلم ودرجات أعلى. وعاقبة كتابة الوظيفة هي الاستعداد للدرس والمشاركة فيه بشكل إيجابي. عندما يتعلم التلاميذ أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية وأنها تأتي كنتيجة طبيعية للخيارات التي اتخذوها، يملأهم إحساس متزايد بالسيطرة والتحكم.

حين نصغي لتلاميذ المدرسة الابتدائية سوف يخبرونا كيف نوجد بيئة في الصف تلهم العملية التعليمية وترفع مستوى جودتها. وناثان يرشدنا إلى الوجهة الصحيحة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- أوجد بيئة في الصف تدعم الحاجة إلى المرح. مدرسو الصفوف الابتدائية يشكلون مصدر إلهام لتلاميذهم عندما يفرسون في نفوسهم حب التعلم. الجو المرح أمر جوهري وأساسي.
- وفّر الفرص للتلاميذ كي يعملوا ضمن مجموعات. لأنها تدعم الحاجة إلى الانتماء.
- غيّر أفراد المجموعات بانتظام لترسيخ الإحساس بالجماعة المشتركة وكسر الحواجز في الصف.
- علّم التلاميذ أن العواقب ليست دوماً وخيمة. وأنها يمكن أن

تكون إيجابية، وأن بإمكانهم اختيار السلوكيات التي من شأنها أن تفرز عواقب حميدة.

- ساعد التلاميذ على تطوير أخلاقيات العمل عبر التشديد على أن وظيفتهم في المدرسة هي الجِد والاجتهاد والتعلم قدر المستطاع. والتلاميذ الذين يعتنقون هذا المبدأ سوف يتعلمون أكثر من التلاميذ الذين يتبنون توجهاً أكثر سلبية إزاء المدرسة.

القسم الثالث

المدرسة المتوسطة

الفصل السابع

العلاقات الإيجابية

تدعم الكفاءات والمعايير المرتفعة

وجدت ليندا، مدرّسة الاجتماعيات في إحدى المدارس المتوسطة، أن منهاجها متخم بالكامل. لقد تمتد دوماً لو نقص حجمه لتدرس عدداً أقل من المفاهيم لكن بدرجة أعمق. في السنتين الأخيرتين، شعرت ليندا بمزيد من الرضى على عملها. وسرعان ما تذكر أن مقاربتها الجديدة ليست أسهل، بل في الحقيقة أصعب. لكنها تعلمت أن التدريس بسعادة أكبر أكثر أهمية من التدريس بسهولة أكبر.

بدأ الأمر عندما بدأت منطقة ليندا التعليمية تهتم بالتعليم المرتكز على المعايير. وفي حين أن ليندا لا تدعي الخبرة في التعليم المرتكز على المعايير، إلا أن الانتقال إلى تلك التقنية ساعدها على تنظيم أسلوب تدريسها. في التعليم المرتكز على المعايير تحدد المفاهيم ضمن فئات ثلاث: من الضروري معرفتها، ومن المهم معرفتها، ومن الممتع معرفتها. وتصور في الحالة النمطية على شكل

ثلاث دوائر متحدة المركز، تمثل دائرة من الضروري معرفتها عين الدريئة إذا جاز التعبير.

تعتبر ليندا منهاج الدراسات الاجتماعية في الصف الثامن (تاريخ الولايات المتحدة) هائل الحجم. وكثيراً ما شعرت بالإعياء من فرط الجهد المبذول. كان أسلوبها معقداً في وضع العلامات. فمثل العديد من مدرسي الثانويات، استخدمت ليندا نظام النقاط. التلاميذ يكسبون النقاط في كل شيء، من المشاركة في أنشطة الصف، إلى الواجب المنزلي، إلى الاختبارات والمسابقات والمشاريع. في نهاية الفصل الدراسي، تحسب ليندا النسبة المئوية للنقاط التي اكتسبها التلاميذ وتعلن العلامات وفقاً لها. أرادت أن تكون مرنة، لذلك منحت التلاميذ فرصاً لأداء واجبات إضافية. وكرهت تسميتها: ائتمان إضافي. وعبر الانخراط في أنشطة يستمتعون بها، يمكن للتلاميذ اكتساب النقاط وتحسين علاماتهم.

ونتيجة لذلك، كانت علامات ليندا عادلة، ولكنها لا توضح للتلاميذ وآبائهم حجم ما اكتسبوه من علم. إذ يمكن لتلميذين الحصول على درجة ب في صف ليندا مع أنهما قاما بعملين مختلفين تمام الاختلاف. فكل ما كانت تعنيه ب أن التلاميذ حازوا على نسبة تتراوح بين 80-89 % من المجموع الكلي لعلامات الواجب المطلوب. حتى هذا لم يكن دقيقاً بشكل كامل. فبعض التلاميذ حصلوا على أقل من 80% من النقاط المطلوبة، لكنهم حازوا على الدرجة ب بسبب النشاط الإضافي الذي اختاروا القيام به.

التعليل المرتكز على المعايير ساعد قسم الاجتماعيات ليصبح أفضل تنظيماً ككل. فقد قرر المدرسون بشكل جماعي أن يستعملوا

المعايير الرسمية كأدلة إرشادية. وباستخدام أطر المنهاج، أوجدوا مجموعة من المفاهيم المتفق عليها وكان من الضروري معرفتها، ومن المهم معرفتها، ومن الممتع معرفتها في كل صف. الأمر الذي جعل تدريسهم أشد تركيزاً، وأتاح فرصة معقولة لاستقبال المعلومات من قبل المدرسين، والحكم على التلاميذ الذين يتقاسمون ملامح جوهرية مشتركة في ما يعرفونه ويقدرّون على القيام به، بحيث يصبح التدريس أكثر فعالية.

أحدثت مقارنة التعليم المرتكز على المعايير تأثيراً جذرياً في تدريس ليندا. فبدلاً من أن تشعر بالإرهاق والتشتت، عرفت الوجهة التي يجب أن يتركز عليها جهدها. لا بد من الاعتراف بأن التلاميذ تمتعوا بحرية أقل في ما يتعلق بالعمل الإضافي، إلا أن هناك مرونة كافية بحيث لا يحاصر المتعلم.

على الرغم من حماسها لمقاربة التعليم المرتكز على المعايير، لم تشعر ليندا بالارتياح. فهناك انقطاع على ما يبدو بين نظام الدرجات الذي اتبعته والمفاهيم التي من الضروري معرفتها كما حددها القسم. بكلمات أبسط، على الرغم من أن بعض التلاميذ لم يتضلّعوا من جميع المفاهيم في فئة من الضروري معرفتها، إلا أنهم نجحوا لأنهم جمعوا نقاطاً كافية. المدرسون الذين استقبلوا تلاميذ ليندا السابقين استخدموا أساليب أكثر تطابقاً، ولكن التغييرات تجاوزت ما كانت تريده.

في ذلك الوقت سمعت ليندا عن ورشة عمل باسم الصف المرتكز على الكفاءة. لم تكن متأكدة من موضوعها، إلا أن العنوان لفت انتباهها فقررت الحضور. ولم يخب ظنّها.

بعد حضور هذه الدورة التدريبية، توصلت ليندا إلى نتيجة مفادها أن الصف المرتكز على الكفاءة هو ما كانت تحتاجه لتجعل مقارنة التعليم المرتكز على المعايير أكثر فاعلية. واستناداً إلى عمل وليام جلاسر، فإن الصف المرتكز على الكفاءة انطلق من إدراك حقيقة أن الكثير من التلاميذ كانوا يتركون المدرسة وهم غير أكفاء. أما المتهم الرئيس فهو ممارستنا الحالية في تقدير الدرجات ووضعها. في معظم مدارسنا التقليدية، يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على الدرجة د (أي ضعيف أو دون المعدل)، وينجحوا في صفهم. ولربما يجرمون من القبول في المستوى التالي في مدرسة للغات الأجنبية أو الرياضيات، لكنهم ينجحون ويتخرجون من المدرسة الثانوية دون أن ينجزوا عملاً متميزاً يتسم بالكفاءة!

في مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة لا يمكن للتلميذ أن يحصل إلا على درجة أ (على عمل متفوق فعلاً، يتجاوز توقعاتنا)، أو ب (على عمل على مستوى توقعاتنا بالنسبة للتلميذ)، أو غير مكتمل (أو درجة تشير إلى أن التلميذ لم يكمل بعد المنهاج لأنه لم يُظهر كفاءة كافية). ولا شك في أن مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة تسد بشكل كامل الثغرة التي تؤدي لنجاح التلاميذ وتخرجهم من خلال نظامنا مع أن عملهم كان دون المستوى المطلوب.

كانت السنة الدراسية في أواخرها تقريباً عندما عرفت ليندا مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة. بدا الأمر رائعاً في ورشة العمل، ولكن ليندا رأت أشياء كثيرة تبدو عظيمة نظرياً في ورشة العمل، ومخيبة للآمال حين وضعت موضع التطبيق. وأملت ألا تكون مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة واحدة منها.

عقدت ليندا اجتماعاً للصف. الاجتماعات الصفية شائعة في الصفوف التي تطبق مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. يشعر التلاميذ بالتواصل. ولأنهم قادرون على النجاح حتى لو لم يرغبوا في المشاركة الفاعلة، فقد لى ذلك حاجتهم للحرية. الطبيعة الديمقراطية لاجتماعات الصف تساعد التلاميذ على الشعور بأن هناك من يصغي إليهم، وتزيد إحساسهم بالقوة والسلطة في الصف. كما أن معظم التلاميذ يذكرون أن الاجتماعات الصفية تمتعهم وتبهجهم، خصوصاً حينما تعقد بانتظام وليس عند ظهور مشكلة ينبغي مناقشتها.

بدأت ليندا اللقاء بالقول لتلاميذها: "أرغب في تنظيم الأشياء بشكل مختلف. ما زلنا نعين الدوائر قبل كل اجتماع بحيث تعرفون المفاهيم التي من الضروري معرفتها. لسوف نستمّر في استخدام الدوائر، ولكن أريد أن أضيف إليها شيئاً. فلأن كل تلميذ سوف يحصل على درجة أ أو ب فقط، أمل أن تكونوا متلهفين ومتحمسين مثلي. هل تبدو فكرة الحصول على أ أو ب فقط فكرة جيدة بالنسبة لكم؟"

سيطرت مشاعر الإثارة والفضول على تلاميذ الصف الثامن. وأعجبوا جميعاً بفكرة الحصول على الدرجة ب على أقل تقدير. راودتهم بعض الشكوك، لكنهم كانوا على استعداد لسماع التفاصيل.

"سوف نستعمل الدوائر، وإذا تمكنتم من المعلومات والمفاهيم كلها ضمن دائرة من الضروري معرفتها فسوف تحصلون على درجة ب. سأزودكم بالتفاصيل كلها حول ما ينبغي عليكم معرفته وكيف

يمكنكم إثبات ما تعلمتموه وإظهاره. عند هذه النقطة، كل ما تحتاجون تذكره هو أن استكمال مفاهيم دائرة من الضروري معرفتها يكسبكم الدرجة ب".

سأل أحدهم: "وكيف نحصل على درجة أ؟"

أجابت ليندا: "هناك طريقتان اثنتان للحصول على أ. بإمكانكم استكمال جميع عناصر دائرة من الضروري معرفتها، بالإضافة إلى بعض الأجزاء من دائرتي من الميّم معرفتها ومن المتّع معرفتها. سوف نناقش التفاصيل خلال عملنا. سنكتشف الأمر معاً وستعرفون بالضبط ما هي المتطلبات الملحة. لن تحدث مفاجآت، أعدكم بذلك". وعبر إبلاغها التلاميذ بأنهم سوف يكتشفون الأمر معاً، زودتهم بطريقة للحصول على السلطة من خلال المشاركة النشطة في العملية التقييمية والأكاديمية. عمل ذلك على إثارة اهتمام تلاميذها وحثهم على العمل بجديّة، لأنها كانت تجعلهم شركاء في التعلم.

سأل تلميذ: "ما هي الطريقة الأخرى؟"

"إذا استكملت جميع عناصر دائرة من الضروري معرفتها تستطيع مساعدة تلميذ آخر لم يتضلع بعد من تلك العناصر. فالعمل كمساعد مدرس سيمثل طريقة جديدة للحصول على درجة أ".

قال أحد التلاميذ على الفور: "لن يسمح والداي بذلك. فهما يعتقدان بأن التعليم عملك أنت. أنا هنا لأتعلم، كما يقولان لي دائماً. فإذا اكتشفا بأنك تطلّين مني تدريس تلميذ فسوف يتملكهما غضب جنوني".

"سررت لأنك أثرت هذه المسألة. سوف أرسل ملاحظة إلى أبويك بحيث يعلمان بما يجري. وسأخبرهما بأن من يعلم يتعلم قدرًا هائلًا من المعلومات. فإن لم يكن أبواك يدركان ذلك، يمكنني أن أتفهم سبب غضبهما حين تعلم زميلًا لك في الصف. وعندما يدركان أنك تتعلم حين تساعد زميلًا لك في الصف فلربما تعجبهما الفكرة. وحتى إن لم تعجبهما، لن يُجبر أحد على ذلك. فإن فضلت أنت أو والداك ألا تكون مدرسًا مساعدًا، فبإمكانك الحصول على درجة أ عبر توسيع مدى تعلمك ليتجاوز دائرة من الضروري معرفتها".

عسرت ليندا أن السؤال التالي لابد أنه قادم. لكنها لم تكن متيقنة من الذي سيطره.

"لنفترض أنني أريد درجة ج وحسب؟" أتى السؤال من جوش، وهو تلميذ لا يبدو أنه يبالي كثيرًا بالتفوق، ولا يتلقى دعمًا كبيرًا من والديه في ما يتعلق بالواجبات المدرسية.

شرحت ليندا الأمر قائلة: "الآن، لا تتوفر على القائمة سوى درجتني أ وب. لو قبلت بأقل مما حددناه بالضروري لما كنا - أنا وأنتم - نؤدي واجبنا المطلوب. وإذا لم تتعلموا مفاهيم وعناصر دائرة من الضروري معرفتها فسوف تواجهون صعوبة كبيرة في المستقبل. ولأن هدي هو مساعدتكم على تطوير المهارات التي تحتاجون إليها للنجاح في المدرسة الثانوية، فسأفعل كل ما بوسعي لمساعدتكم على امتلاك ركيزة مكيئة. إذًا، ما هو رأيكم؟"

رفعت كارا يدها. "أظن أنني أعجبت بالفكرة. أعتقد أن كل واحد سيسره الحصول على درجة أ أو ب. لكن اختلط عليّ الأمر

قليلاً. ما الذي تفعلينه مع التلاميذ الذين لا يؤدون واجبهم المفروض؟"

أجابت ليندا: "خطتي الآن عدم إعطاء درجات لهم".

سأل عدد من التلاميذ بصوت واحد: "ماذا تقصدين؟"

"لن أعطي درجات. بدلاً من إعطائكم علامات متدنية لعدم تعلمكم الضروري، سأترك بطاقة التقدير من دون علامات. إذا حصلت على درجة د فسوف تنجحون، حتى وإن لم تثبتوا لي اكتساب المهارات التي نعتقد أنكم بحاجة إليها. وحتى لو فشلتم، فإن معظم التلاميذ سيلتحقون بمدرسة صيفية ويطرقون إلى الصف التالي. سوف أترك بطاقة التقرير خالية، إلى أن تثبتوا لي بأنكم تعرفون ما تحتاجون إلى معرفته، وتستطيعون فعل ما تحتاجون فعله".

سأل أحد التلاميذ: "وماذا سيري الآباء؟"

"إذا شرحت العملية بما فيه الكفاية قبل القيام بها، فسيعرف الآباء ماذا تعني بطاقة الدرجات الخالية. فإن لم يعرفوا، أمل أن يتصلوا بي. أعتقد أن آباءكم يريدون منكم أن تغادروا هذا الصف مزودين بالمهارات والمعارف التي تحتاجونها للنجاح في المدرسة الثانوية".

بدا أن ذلك قد أرضى التلاميذ، وشرعت ليندا وتلاميذها بكل حماس باختبار مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة. إن تخصيص وقت للحديث عن المقاربة مع التلاميذ في اجتماع الصف قبل تطبيقها كان أمراً حاسماً في أهميته، لأنه ساعدهم على تطوير رؤية مشتركة حول ما أرادوه. ولأن ليندا تعرف أن التلاميذ تحفزهم دوافع داخلية، لذا كانت بحاجة لإقناعهم بالفكرة قبل تنفيذها.

حقق صف ليندا المعجزات. فقد أظهر كل واحد من تلاميذها معرفة متعمقة بعناصر دائرة من الضروري معرفتها. تفوق حوالى 40% منهم، وحصلوا على درجة أ. بعضهم عملوا كمدرسين مساعدين في الصف، وبعضهم الآخر استكملوا العمل الإضافي، فارتفعت درجتهم من ب إلى أ. لم يختبر أي منهم مقارنة ليندا من خلال الحصول على درجة أدنى. لقد كانت متأكدة من أن مزيداً من التلاميذ سيتفوقون في عملهم مقارنة بأي صف آخر درّسته. كان الأمر مثيراً. انتهت السنة وقد تعاظم الاهتمام بعمل ليندا، وتعهدت بتطبيق مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة منذ بداية السنة الدراسية التالية.



عندما عادت إلى المدرسة بعد عطلة الصيف، عقدت ليندا اجتماعاً شرحت فيه مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة لتلاميذها الجدد بأسلوب مفعم بالنشاط والحيوية والإثارة. وحين سمعوا بها للمرة الأولى، بدا التلاميذ متحمسين فعلاً للدراسة في صف يضمن نجاحهم تقريباً. تعمدت ليندا تغذية نوع من الدافع الداخلي الضروري لنجاح مقاربتها. وعلى الرغم من الحماسة الأولية، إلا أن المشاكل سرعان ما ظهرت. فالعديد من تلاميذ المدارس المتوسطة يفتقدون إلى التنظيم. وبحلول الوقت الذي يبلغون فيه الصف الثامن، يحدد بعضهم أداءه بأنه هزيل، ويقنع بعمل متوسط الجودة. علاوة على ذلك، يُعدّ تلاميذ المدارس المتوسطة مهتمين بالحاضر والآني فقط. وفكرة عدم الحصول على درجات عند نهاية فترة تقديرها لا تعني الكثير بالنسبة لهم في منتصف الفصل. وتبدو بعيدة بحيث لا تؤثر في الكثيرين منهم.

الثقة أهم قيمة بالنسبة لتلاميذ المدارس المتوسطة. فعندما أبلغتهم

ليندا في بداية العام أن درجاتهم ستكون محصورة بين أ و ب فقط، حاول بعضهم أن يكتشف ما إذا كانت تخبرهم الحقيقة أم أنها تحاول خداعهم كي يجتهدوا في دروسهم. كان العديد منهم يختبرونها. واعتقدوا أنهم سينالون درجة ج أو د على عملهم حين يفتقد إلى الكفاءة، كما توقع الكثيرون منهم.

في نهاية الفترة الأولى لتقدير الدرجات، لم يحصل نصف تلاميذ ليندا في الاجتماعيات على درجات. فوجئ العديد منهم فعلاً عندما استلموا بطاقة درجاتهم. فسألوا: "ماذا يفترض بنا أن نفعل الآن؟"

"مازلتم بحاجة إلى العمل على مفاهيم دائرة من الضروري معرفتها لتحصلوا على درجة أ أو ب. أعلم أنكم ستنالونها. لم يفت الأوان بعد. يمكن أن تبدل الدرجات. ما زلتم قادرين على التعويض. أنا واثقة من ذلك."

سأل أحدهم: "ماذا لو فشلنا؟"

أجابت ليندا: "لن تحصلوا على درجات طيلة العام."

"إذاً، علينا الالتحاق بالمدرسة الصيفية".

"لست متأكدة. فالمدرسة الصيفية هي لأولئك الذين فشلوا خلال العام. وأنتم لم تفشلوا. أنتم لم تحصلوا على درجات وحسب. لست متأكدة مما سيحدث. نحن في نوفمبر، والدراسة لا تنتهي حتى يونيو. لم أفكر بما سيحدث خلال هذه المدة الطويلة. أفضل أن تودوا واجبككم". حاولت ليندا أن لا تحمل نبرتها حكماً. في الوقت نفسه، سرّت لأن بعض التلاميذ عرفوا بأن لخياراتهم عواقب.

"أينبغي أن نكرر الدرجة؟"

"لا أدري. ولكن أظن أن ذلك ممكن. ولكنكم تهدرون طاقاتكم على أمر لا يعد مشكلة. كل ما ينبغي أن تفعلوه هو استكمال أداء واجباتكم، وسوف تنتظم الأمور". كانت ليندا تحاول أن تبقى إيجابية مع هؤلاء التلاميذ، ولكنها لم تنزعج من حقيقة أن الكثيرين منهم لم يشعروا بالارتياح. كانت تتيح لهم فرصة تحمل المسؤولية وتقرير كيفية معالجة الوضع الذي أوجدوه.

تحسنت الأمور ببطء ولكن بثبات خلال العام. عدد بطاقات الدرجات الخالية كان يتناقص في كل فصل. خلال الربع الأخير، كان بعض تلاميذ ليندا ما يزالون يستكملون واجبات الفصل الدراسي الأول، ولكنها عرفت بأنهم قد تعلموا مفاهيم دائرة من الضروري معرفتها.

مع اقتراب نهاية السنة الدراسية، لم يتبق سوى حفنة قليلة من بطاقات الدرجات الخالية. اجتمعت ليندا مع التلاميذ بحضور المدير، وأعطت كل واحد منهم قائمة كاملة بما يحتاجونه لينالوا درجة ب. كما أبلغتهم بأن عليهم الالتحاق بمدرسة صيفية إذا لم يكملوا العمل بنجاح خلال المهلة المحددة. ومن بين التلاميذ السبعة في تلك المجموعة، فشل ثلاثة فقط في الحصول على علامة النجاح في تلك السنة.

في البداية شعرت ليندا وكأنها فشلت. كانت لديها رؤية عن كل تلميذ نال درجة أ وب. لم تبذل مثل هذا الجهد في التدريس من قبل. عندما طبقت مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة في العام الماضي على فصل واحد، بدا الأمر سهلاً ومثيراً وناجحاً. أما تطبيقها طيلة العام فمسألة مختلفة. التحدي الأعظم (والصداع الأشد إيلاماً)

تمثّل في حفظ السجلات والأعمال الكتابية. في مايو ويونيو، كان التلاميذ ما يزالون ينجزون واجبات بدأ العمل عليها في سبتمبر وأكتوبر. لقد عرفوا أن إنجاز العمل المطلوب ثم إظهار الكفاءة في نهاية المطاف، كفيلاّن يجعلهم ينالون درجة ب.

عند مراجعة هذا الجهد المبذول على مدار العام، حددت ليندا عدداً من النواقص والعيوب الرئيسة. إحداها تتعلق بمفاهيم أخلاقيات العمل والمسؤولية. إذ تعتقد - كمدرّسة - أنها تقوم بأكثر من مجرد تدريس محتوى المنهاج للتلاميذ. فهي تساعدهم في تطوير عادات سوف تخدمهم في المدرسة وما بعدها. العديد من التلاميذ ليست لديهم أخلاقيات عمل مؤثرة، ولم يتعلموا كيف يتصرفون بمسؤولية كتلاميذ. وعبر السماح لهم بتسليم واجباتهم المنجزة بعد شهور من فرضها، فلربما أسهمت دون قصد بإضعاف أخلاقيات العمل. على الصعيد التطوري/التنموي، كان تلاميذ المدرسة المتوسطة بحاجة إلى مزيد من البناء. ومنحهم حرية أكبر من قدرتهم على التعامل معها بشكل مسؤول، ساعدتهم على إحداث بعض الثغرات الأكاديمية الواسعة. وعلى الرغم من أن الجميع، ماعدا ثلاثة، استطاعوا اجتياز الامتحان بنجاح، إلا أن الأمر لا ينبغي أن يكون على هذا القدر من الصعوبة.

استغرق حفظ السجلات وقتاً طويلاً. لم تمنع ليندا في قضاء وقت خارج دوام المدرسة من أجل مضاعفة قدراتها التدريسية، ولكنها أرادت أن تغمضي أقل وقت ممكن في الأعمال الكتابية. لقد رغبت في جعل العملية انسيابية ومنظمة لرفع درجة الكفاءة.

أخيراً، شغلت ليندا مسألة إدراك وتلقي الآخرين لمقاربة

الصف المرتكز على الكفاءة. إذ عدّها زملاء وآباء التلاميذ لينة أو سهلة. والمفارقة أن ما جذب ليندا إلى المقاربة هو كونها تتطلب من التلاميذ جميعاً إظهار وإثبات الكفاءة. فالمقاربة كثيرة المطالب وبحاجة إلى قدر كبير من البراعة والمهارة. ومع ذلك، حين رآها الزملاء والآباء أقل صرامة، احتاجت ليندا إلى تطبيقها بشكل أكثر فاعلية.

وبنهاية السنة الدراسية، كان من الضروري أن تقرر ما إذا كانت سوف تستخدم المقاربة مجدداً أو تلجأ إلى أخرى أكثر تقليدية. في منطقتها التعليمية، منح المدرسون حرية أكاديمية كافية لاتخاذ القرار. وتناقشت مع مديرها لتبيان وتوضيح ما تريد. أبدى المدير دعماً لجهودها، وثمنت رأيه الحصيف.

سأل جون (المدير) ليندا مستوضحاً: "ما هو أكثر شيء تريدينه كمدرسة؟"

أجابت: "هذي أن يتعلم التلاميذ قدر المستطاع". كانت ليندا قد راجعت كثيراً كيفية ارتقاء تفكيرها عبر السنين. فحين بدأت مهنتها، ركزت بؤرة الاهتمام على تغطية المادة واستيعابها كلياً، ثم حولت التركيز بعد ذلك إلى تدريس المادة؛ حتى وإن تراجعت التغطية قليلاً. أما في السنوات الأخيرة فقد انقلب التركيز من التدريس إلى تعليم التلاميذ.

رد جون: "حسناً. ابدي من هنا. في هذه السنة، استخدمت عملية مختلفة في التدريس وتقييم مستوى التلاميذ. فهل تعلم التلاميذ برأيك قدر أقل أو أكثر أو القدر ذاته تقريباً مقارنة بما تعلمه تلاميذك في السنوات الماضية؟"

نفذ السؤال عبر مشاعر ليندا المتناقضة ليخترق صميم المشكلة. كان الجواب لافتاً في سهولته: "لا يخامرني أدنى شك في أن تلاميذي قد تعلموا في هذا العام أكثر من أي عام آخر درست فيه. وعلى الرغم من صعوبة هذه السنة، إلا أنني متأكدة من أن التلاميذ أنجزوا عملاً رفيع المستوى".

سأل جون بابتسامته المعهودة والبريق المتألئ في عينيه: "ما هي المشكلة إذا؟"

اعترفت ليندا قائلة: "لماذا تضاعف العمل والجهد إلى هذا الحد؟ مع أن ذلك يبدو مشكلة تخص غير المحترفين!"

"إذاً، انتقلنا من مشكلة فلسفية عويصة إلى كيفية تطبيق مقاربة الصف المرتكز على الكفاءة بأسلوب أكثر فاعلية، أليس كذلك؟" قالت ليندا: "على الأغلب. مع بقاء جزء فلسفي من المشكلة. لكن الأمر يتعلق غالباً بكيفية تطبيق المقاربة دون أن أصل إلى حد الجنون".

قال جون: "دعيني أسألك سؤالاً آخر قبل أن نتابع حديثنا. هل تصورين إمكانية العودة إلى الطريقة التي اعتدت استخدامها في التدريس والتقييم؟"

"لا، إطلاقاً" ذهلت ليندا من سرعة إجابتها المفعمّة بالحماسة والحيوية.

"إذاً أنت بحاجة إلى توضيح وحل مشكلة تطبيقها بكفاءة وفعالية دون أن تجهدي نفسك إلى حد الإعياء".

قالت ليندا: "أنت على حق. أدرك ونحن نتحدث عنها استحالة العودة إلى إعطاء التلاميذ درجات ج ود... أشعر بتحسّن كبير في

قد رأتى كمُدْرسة عند استخدام مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة. احتاج فقط إلى فهم كيف أطبقها بشكل أفضل. وأسهل".

ذكرها جون قائلاً: "قلت إنك واجهت معضلة فلسفية أيضاً".

أجابت ليندا: "أجل. مشكلة أخلاقيات العمل ومسؤولية العمل. أخشى من أن عدم تعيين حدود زمنية قصوى يجعل التلاميذ يعتقدون أن بمقدورهم إنجاز عملهم وفقاً لجدول مواعيدهم الخاصة لذا لا يتصرفون بمسؤولية. المراهقون يعانون بما يكفي من الأنانية وحب الذات، ولا يحتاجون إلى لتغذية تمرركزهم حول ذواتهم".

انتهت المحادثة بتحديد التزام ليندا بمقارنة الصف المرتكز على الكفاءة، مع بعض التعديلات المتعلقة بالتطبيق. في العام التالي، أجرت بعض التغييرات التي جعلت الأمور أكثر سهولة، ودعمت الأخلاقيات التي تشتملها، وحافظت على العمل الأكاديمي المتفوق بجودته الذي شهدته في العام الماضي. أما التغير الذي يبدو أنه أحدث كل هذا الفارق فهو إضافة الدرجة ج ومنحها إلى أولئك التلاميذ الذين تأخروا في إنجاز عملهم عن الموعد المحدد. قالت ليندا لتلاميذها: "سوف تتحملون مسؤولية إظهار كفاءتكم في كل شيء يحدد ضمن دائرة من الضروري معرفتها. فإن أنجزتم واجباتكم في الوقت المحدد ستنالون درجة أ أو ب. وإذا تأخرتم عن الموعد المحدد فستنالون درجة ج عن العمل ذاته. أمل أن تنهوا عملكم في الوقت المحدد نظراً لأنكم ستنجزونه في كل الأحوال".

على وجه العموم، استعملت ليندا أسلوباً هادئاً بعيداً عن الإثارة لإحداث هذا التغيير. وقررت أن استعمال نبرة واقعية عادية سيكون أكثر فعالية مع تلاميذ المدرسة المتوسطة مقارنة بإعطائهم محاضرة

ثقيلة الوظأة. أما الأمر الذي شددت عليه فعلاً فهو حقيقة أن لديها حياة تعيشها خارج أسوار المدرسة، وأن إنجاز العمل المطلوب في الموعد المحدد دليل على الاحترام.

شكّل تطبيق مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة للعام الثاني على التوالي نجاحاً هائلاً لليندا. استمر التلاميذ في إنجاز أعمال رفيعة المستوى، وساعد الإصرار على سرعة الإنجاز التلاميذ على مغالبة نزوع فترة المراهقة إلى الماطلة والتأجيل. اشتهر صف ليندا بالقاعدة التالية: "ستحصل على درجة جيدة لكن عليك أن تكسبها بالجهد والمثابرة". تلك هي السمعة التي كانت تريدها! لقد ساعد تطبيق مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة ليندا على أن تصبح المدرّسة التي أرادت أن تكونها دوماً.

تعليق

بذلت ليندا كل ما بوسعها لتعطي تلاميذها درجات عادلة وهادفة. وباستخدامها لنظام الدرجات، مثلها مثل العديد من مدرسي المدارس الثانوية، حققت ليندا العدالة. لكن ما أزعجها (وأقلق الكثير من المدرسين) أن الدرجات العادلة لا تعبّر بالضرورة عما تعلّمه التلاميذ. ولا يمكن للتلاميذ والآباء ومدرسي المستقبل معرفة ما تعلّمه التلاميذ من خلال الدرجات التي حصلوا عليها.

وتسلط قصة ليندا الضوء على مبادرتين هامتين اثنتين: التعليم المرتكز على المعايير، والصف المرتكز على الكفاءة. لكلا النموذجين مزاياه، ولكن لا يمكن لأحدهما أن يعمل بمفرده بنجاح دون الآخر. صحيح أن مقارنة التعليم المرتكز على المعايير توضح

ما ينبغي تدريسه والتشديد عليه. لكنها لا تضمن تعلم التلاميذ ما يدرسون. وصحيح أن مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة تقدم نموذجاً لكيفية التدريس، ولكنها لا توفر التفاصيل حول المحتوى والمضمون. إذ يمكن للتلاميذ أن ينجزوا بشكل نظامي عملهم بكفاءة دون أن يتضلّعوا من المواد والمفاهيم الضرورية. تمكنت ليندا من توليف المقاربتين للتصدي لسؤالها ماذا وكيف للذين يكونان جوهر التدريس الفعال.

لقد ساعدت مقارنة التعليم المرتكز على المعايير ليندا وقسمها على تطوير التناغم والانسجام والاتساق في المواد التي تدرس. فالاتفاق على الدوائر الثلاث: من الضروري معرفتها، ومن المهم معرفتها ومن الممتع معرفتها جعل المدرسين يركزون طاقتهم بشكل أكثر فعالية. ضحى المدرسون بقدر من الاستقلالية، وتخلّوا عن بعض الموضوعات المفضلة، ولكنهم فعلوا ذلك لأنهم حددوا بشكل جماعي ما هي العناصر المناسبة لكل دائرة. ولا ريب في أن مقارنة التعليم المرتكز على المعايير ضمنت الاتساق الضروري للنجاح التنظيمي.

التفاصيل المحددة التي تعرضها مقارنة التعليم المرتكز على المعايير تدعم فعالية مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة. وهذه الأخيرة تضمن للتلاميذ الحصول على السلطة (أي الكفاءة) طالما أنهم يعملون بجد، ويشعرون بالدوافع المحفزة للنجاح حين يدركون أنه هدف يمكن تحقيقه. ومع توجيهات المدرّس ودعم الزملاء (الأنداد)، يستطيع جميع التلاميذ تحقيق الإنجازات في مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة. لكن التصدي للحاجة إلى السلطة/الكفاءة ليس كافياً.

فمقاربة الصف المرتكز على الكفاءة ستكون أقل فاعلية لو لم تشجع ليندا العلاقات الإيجابية مع تلاميذها. ومن خلال اللقاءات الصفية، أشركت التلاميذ في ابتكار ومقاربة الصف المرتكز على الكفاءة وتطبيقها. فمن دون علاقات متينة، قد يختار العديد من التلاميذ عدم بذل أقصى ما لديهم من جهد، لكن ليندا جعلت تلاميذها يشاركون في العملية وساعدتهم على النجاح.

لا عيب في وضع معايير محددة، لكنها تصبح عديمة النفع وفاقدة المعنى حين لا يعمل التلاميذ على استيفائها. في الوقت نفسه، لا يعني إظهار التلاميذ لكفاءتهم أنهم تضلعوا من المفاهيم الأساسية والمعارف الضرورية. لقد جمعت ليندا مقاربة التعليم المرتكز على المعايير مع مقاربة الصف المرتكز على الكفاءة لإيجاد بيئة في الصف يستطيع فيها التلاميذ التمكن من المفاهيم الأساسية والمعارف الضرورية. ولم تعكس درجتها إنجازات تلاميذها المشهوددة فقط، بل فصلت أيضاً ما تعلموه بالضبط وبلغته إلى جميع الجهات المعنية.

ما الذي تستطيع فعله؟

- طور علاقات إيجابية مع التلاميذ. أنت بحاجة لأن تشاركهم في العملية التعليمية إذا أردت منهم إنجاز أعمال رفيعة المستوى.
- اعقد اجتماعات صفية منتظمة مع تلاميذك. فمثل هذه الاجتماعات تشبع الحاجات، وتشرك التلاميذ في العملية التعليمية، وتؤدي إلى تحقيق إنجازات أكبر.

- يجب أن تكون الصورة واضحة في ذهنك لما تريد من تلاميذك أن يتعلموه ويستطيعوا فعله. مقارنة التعليم المرتكز على المعايير تمثل عملية فعالة لمساعدة المدرسين على وضع أولويات لما يجب تدريسه.
- بلغ تلاميذك أنك تتوقع منهم الكفاءة، وأنت تثق بقدرتهم على النجاح. مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة تتصدى لحاجات السلطة/الكفاءة، وتزيد فرص بذل التلاميذ الجهد المطلوب للنجاح في بيئة أكاديمية صارمة.
- كن على استعداد لأن يمتحنك التلاميذ. فالتلاميذ الذين لم يظهروا كفاءتهم في الماضي سيرضون بدرجات النجاح الدنيا. وهم بحاجة لمساعدتك. عليك أن تتشبث بعزمك على مساعدتهم على النجاح. العلاقات الإيجابية ضرورية أكثر من أي شيء آخر مع المتعلمين المترددين الذين اعتادوا الفشل في الدراسة.

الفصل الثامن

التقييم الذاتي

يؤدي إلى تغيير دائم

شكلت السنتان الأخيرتان دوامة بالنسبة لبن. لقد عمل مستشاراً في مدرسة متوسطة طيلة خمسة عشر عاماً. وهو يتمتع بسمعة حسنة بين أقرانه ووسط المجتمع المدرسي، حيث اشتهر بقدرته على تسيير الأمور ونجاحه في التعامل مع التلاميذ.

عندما أعلن مدير الإرشاد والتوجيه في منطقة بن التعليمية عزمه على تنظيم ورشة عمل حول سيكولوجية السيطرة الداخلية، كان بن واحداً من أكثر المشككين بما صراحة وحدة. فقد تضلع من سيكولوجية الاستجابة للمنبه، ونجح في استخدام مقارنة تعديل السلوك مع تلاميذ المدرسة المتوسطة. ومع أنه لم يعرف الكثير عن السيكولوجيات المرتكزة على الدافع الداخلي، لكنه عرف بأنه سيذهب إلى ورشة العمل حاملاً آراءه السلبية معه.

علم بن أن سيكولوجية السيطرة الداخلية تتبنى موقفاً يعتمد على أن الدوافع الداخلية هي التي تحفز البشر. وعرف من سنوات

التجربة أن الدوافع الخارجية، كالمخاوف أو الإغراءات، قد أنقذت الكثير من تلاميذ المدرسة المتوسطة من الفشل، على الأقل وهم تحت رعايته. سمع بن أن ممارسي سيكولوجية السيطرة الداخلية يشددون في الحالة النمطية على إقامة العلاقات وترسيخها. وفي حين أنه لم يجادل في أهمية ذلك، إلا أنه لم يعتقد أن هذا الأسلوب قد أخذ في الحسبان ما يجري نمطياً في المدرسة. فلدى المستشارين حمل ثقيل من الحالات. اعتقد بن أنه بحاجة إلى نقل التلاميذ من مكان لآخر بسرعة لكي يستطيع إطفاء الحريق التالي. وما سمعه عن سيكولوجية السيطرة الداخلية بدا غير عملي بالنسبة للمدارس ويتطلب وقتاً طويلاً.

في اليوم الثالث من ورشة العمل انقسم المشاركون إلى مجموعات، وتحدثوا عن قوة الحاجات التي تحفز وتدفع السلوك الإنساني. قال بن إن أقوى حاجاته برأيه هي للحرية والمرح. فقالت ايريكسا: "هذا مثير للاهتمام. ما كنت أظن بأن تلك هي أقوى حاجاتك. أخبرنا المزيد".

قال بن: "بالتأكيد. الحرية هي الأكثر وضوحاً. أعتقد أنها سبب توجهي إلى التربية وخصوصاً الاستشارة. أشعر بالكثير من الفخر بما أقوم به، ولكني لا أحجل من القول إنني أحب وقت العطلة. وبقدر ما أحببت التدريس، أشعر - كمستشار - بحرية أكبر. أذكر أياماً عديدة كنت فيها مع تلاميذي في غاية الإثارة والتشويق في حصة التاريخ، قبل أن يضطروا الجرس للتوقف. ومع أن من واجبي - كمستشار - حل المشاكل، إلا أنني أضع برنامجي الخاص ولا أتقيد بالجرس".

قالت ايريكسا: "ما تقوله ينطبق على العديد من التربويين. لكن ماذا عن الحاجة إلى المرح؟"

"أرى نفسي شخصاً يسعى للاستمتاع بكل ما يفعله. الطريقة التي اعتمدها هي: ما يستحق أن أفعله، يستحق أن أستمتع به. أعتقد أن ذلك يرتبط بالانتماء. وكمستشار، أرى نفسي شخصاً اجتماعياً يحب الناس، لذلك أضيف الحاجة للانتماء أيضاً".

علّق بيت، وهو عضو آخر في المجموعة، بالقول: "الحاجتان اللتان لم تذكرهما هما الحاجة للبقاء والحاجة للسلطة".

قال بن: "حسناً. البقاء شيء لم أفكر فيه كثيراً. لست متشددًا في ممارسة التدريبات البدنية. لكنني أحافظ على لياقة جسدية معقولة. ولست متطرفاً في ما يتعلق بنوعية الطعام. ولا أمضي وقتاً طويلاً في التفكير في مسائل الأمان والاقتصاد والتوفير للمستقبل".

ردّ بيت: "حسناً. ولكن ماذا عن السلطة؟ ومن المؤكد أن لديك حاجة هائلة للسلطة، ألا توافقني الرأي؟"

في العادة، يسارع بن إلى الاعتراف وهو يضحك بأن لديه حاجة قوية للسلطة. ولكن في تلك اللحظة غضب وذهل؛ غضب لأن زملاءه يرونه مهووساً بالسلطة، وذهل لرؤية من يعتبر المستشار شخصاً تدفعه حاجة كبيرة إلى السلطة. سأل زملاءه: "هل تقصدون أنني مهووس بالسلطة؟" في الواقع، بدا السؤال أقرب إلى الاتهام. ولحسن الحظ فإن ايريك وبن وبيت عملوا سوياً عدة سنوات وتجمعهم علاقة عمل تتحمل مثل هذه المناقشات.

قالت ايريك: "لا أحد يدعوك مهووساً بالسلطة. أراك شخصاً لديه حاجة قوية للسلطة، لا للتسلط. ولا أعتبر ذلك أمراً سلبياً على الإطلاق. أنت تعرف بأنك مستشار كفوء، أليس كذلك؟"

"بالتأكيد. الكفاءة في العمل أمر مهم بالنسبة لي".

قال بيت: "أعتقد أن هذا هو ما نفكر به كلانا. من المؤكد أنك تحب المرح والمتعة، لكنك تكرس نفسك للعمل. أنت تأخذ عملك ونفسك على محمل الجد؛ وبطريقة جيدة. أنت تريد فعلاً أن تحدث farkاً مهماً في حياة التلاميذ، وجهدت لاكتساب سمعة المستشار الكفوء. هذه هي السلطة".

قال بن وقد تخلى تقريباً عن موقف الدفاع: "بكلمات أخرى، أحسب أن لدي فعلاً حاجة للسلطة. لا أعتقد أن بإمكانني تحمل أن أكون مستشاراً عادياً. من المهم أن أنجح في ما أفعله. إن كان هذا ما تعنيه بالسلطة، فأنا أرى أن لدي حاجة كبيرة للسلطة".

بدأ بن بالتحول من رؤية الأشياء من منظور خارجي إلى رؤيتها من منظور داخلي. التوجه الخارجي كان يعني أن بن ركّز اهتمامه على ما فعله من أجل الآخرين. لقد جعل التلاميذ أكثر نجاحاً في المدرسة، وأدّى عمله إلى تمكينهم. نظر إليهم عندما كان يُفكّر بعمله. وفجأة، بدأ بالنظر إلى نفسه حين فكّر بعمله؛ ليس بطريقة أنانية أو سلبية، لكن بطريقة سمحت له برؤية ماذا كان يعني بنجاحه بالنسبة إليه، وليس فقط بالنسبة للتلاميذ.

منذ ذلك الحين، حقق بن مزيداً من الاكتشافات التي غيرت طريقة مقارنته لعمله، واستطاع فهم ما يعنيه أن يكون مستشاراً. نظمت ورشة العمل حول الدافع الداخلي في أوائل الصيف، وأمضى بن بقية الصيف في إجازة، مؤكداً على أن حاجته للحرية مهمة كما كان يعتقد. عندما بدأت المدرسة، سار على الإيقاع الذي غدا مألوفاً ومريحاً بعد خمسة عشر عاماً. بقي ملتزماً ببرامج تعديل السلوك المجربة والصحيحة التي استخدمها بنجاح. وما زال العمل

برهقه، وحيرته الأحجية: كيف يمكن لهدر الوقت الثمين في إقامة العلاقات مع التلاميذ أن يساعده على أداء عمله بشكل أفضل؟ الآن، وقد عرف أن نجاحه في عمله مرتبط بحاجته إلى السلطة، اقتنع بأنه كان يستعمل أكثر السلوكيات المتوفرة فعالية.

كان كل شيء يسير على ما يرام حتى عقد اجتماع على مستوى القسم بين مستشاري المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية. في الواقع، لم يجز من قبل أي حوار بين المستشارين من مستويات مختلفة، ولكن في هذا الاجتماع كان الموضوع الرئيس نقاش حول تلاميذ السنة الأولى ومدى تحسن عملهم خلال الأشهر القليلة التي انقضت منذ بدء العام الدراسي.

يقول بن متذكراً ذاك الاجتماع: "لم أفكر كثيراً في التلاميذ الذين قدمت لهم المشورة بعد تخرجهم من المدرسة المتوسطة، لأنني كنت أركز اهتمامي على قضايا التلاميذ الجدد. ذكرت الأسماء، وتحديث زملائنا في المدرسة الثانوية عن التلاميذ المتفوقين، وأولئك الذين استطاعوا التأقلم بشكل جيد في المدرسة الثانوية، والذين يعانون من الصعوبات الأكاديمية. يبدو أن جميع استشاراتي الحاذقة في المدرسة المتوسطة كانت وهماً خادعاً. بعض التلاميذ الذين فشلوا فشلاً ذريعاً كانوا هم الذين زعمت أنني أصلحت حالهم بالمكافآت والحوافز خلال سنوات المدرسة المتوسطة".

عندما يسترجع الأحداث الماضية، يعتقد بن أنه شارك في مؤامرة دون قصد منه. فقد ابتكر برامج تعديل السلوك لحمل التلاميذ على الاجتهاد، أو تجنب الرسوب أو المدرسة الصيفية، أو الفوز بمدية خاصة من الأب والأم. لم يكن التلاميذ يبالون كثيراً بالعمل

الأكاديمي الذي كان يشجعهم بن عليه. كانوا يريدون فقط تجنب الالتحاق بمدرسة إضافية (المدرسة صيفية مثلاً) أو البقاء في صفهم. أو كانوا مدفوعين بوعده من أسرهم بتقديم هدية ثمينة. ولذلك أذعنوا وامتثلوا. كان لدى المدرسين كثير من التلاميذ المذعنين الذين ينجزون مزيداً من الأعمال (قال لي بن: "من الغريب أنني لا أتذكر أننا أجرينا نقاشاً حول زيادة المعلومات التي يتعلمها التلاميذ، بل ركزنا الاهتمام على حقيقة وجود مزيد من الإشارات في دفتر العلامات، ومزيد من الواجبات التي تنجز في موعدها المحدد"). كان المدرسون جميعاً سعداء، وقدرُوا كل ما فعله بن لجعل التلاميذ يبذلون جهداً أكبر. ولأن ذلك ساعد على إحساس بن بأنه كفوء، فقد شعر بالرضا عن نفسه واعتقد أنه يساعد التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية.

كانت هناك مشكلة واحدة: لم يكن ذلك كله صحيحاً. فقد غادر التلاميذ المدرسة المتوسطة دون أن يزداد حبهم للتعلم وتقديرهم لقيمة التعليم الجيد. ولم يتمكنوا من تطوير حس حقيقي بالمسؤولية. وما إن وصلوا إلى المدرسة الثانوية حتى عادوا على الفور إلى طرقهم القديمة العقيمة. لم يؤدِّ عمل بن إلى أي تغيير مهم. فإن حدث، فقد كان نحو الأسوأ، لأن التلاميذ طالبوا الآن بأجر مقابل أداء عمل لا يرقى حتى إلى الحد الأدنى من الكفاءة. كان السؤال الشائع على لسان كل منهم: "لماذا يجب عليّ أن أقوم بذلك إذا كنت لن تعطيني شيئاً بالمقابل؟" لم يقدم إليهم أي سبب منطقي وجيه للعمل بمجد سوى تجنب المدرسة الصيفية، أو تفادي البقاء في صفهم، أو الحصول على مكافأة ملموسة.

ونتيجة للاجتماع، تذكر بن مقولة ترددت في ورشة العمل الصيفية: تعتمد المدركات، في جزء منها، على المعرفة. لقد قدمت إلى بن للتو معرفة جديدة لم تسره، ولم يعد يرى نفسه ذلك المستشار الناجح الكفوء الذي كان يطمح إليه.

في هذه اللحظة بالذات فهم بن تماماً ما معنى أن تصبح كفتا الميزان غير متوازنتين. كان هناك فرق هائل بين الصورة الداخلية التي احتفظ بها عن نفسه كمستشار والإدراك الجديد عن المستشار الحقيقي الذي كانه فعلاً. من المثير أن نظرة الآخرين إلى بن لم تختلف. فقد ظل زملاؤه يحترمونه كعهدهم دائماً. كان الفارق داخلياً بالكامل، لكنه أثر تأثيراً عميقاً فيه.

رأى بن الآن نفسه مستشاراً لديه حاجة إلى السلطة، لكنه عاجز يفترق إلى الفاعلية. ونظراً لأهمية الكفاءة في العمل بالنسبة له، فقد قرر اتخاذ خطوات إجرائية. لم يعد كافياً أن ينظر إليه من حوله نظرة احترام وتقدير. فإذا لم يتغير لن يحترم ذاته. وهذا لمن باهظ لم يكن مستعداً لدفعه.

لحسن الحظ، تذكر بن المناقشة التي دارت حول الفرق بين الصور الداخلية الفريدة التي نبتكرها وبين الحاجات الأساسية التي نشترك بها جميعاً. أدرك بن أن دفع التلاميذ للقيام بما يعتبره مفيداً وصالحاً لهم كان أسلوبه في الحصول على السلطة. وعلى الرغم من أنه لم يدرك ذلك في حينها، إلا أن التوجه كان سلطوياً. وضع بن نفسه موضع الخبير وطبق برنامجاً يعتمد مبدأ الجزرة والعصا. ولأن التلاميذ أذعنوا عموماً، على الأقل إلى حد ما، فقد شعر بالقوة والسلطة.

مع اختبار بن للأشياء من منظور السيطرة الداخلية، قرر أنه لا يرغب في الحصول على السلطة عن طريق التسلط على الآخرين وإجبارهم على القيام بما يعتقد أن عليهم القيام به. أراد تقاسم السلطة معهم، عن طريق مساعدة التلاميذ على اكتشاف أن العمل بجد واجتهاد في المدرسة والتعلم بقدر الإمكان من شأنهما تعزيز وإثراء حياتهم.

تعلم بن أيضاً أن استراتيجيات التسلط التي اتبعها لم تنتج سوى مكاسب قصيرة الأجل. فما إن خرج الذين نصحبهم من دائرة نفوذه، وحرموا من المكافآت (والتهديدات) الخارجية التي أغرامهم (وخوفهم) بما يشكل منهجي، حتى عادوا إلى عاداتهم المألوفة وتقصيرهم المعهود. اعترف بن بأنه لم يكن ناجحاً (على الأقل على المدى الطويل). وهذا الاعتراف هو الذي ساعده على أن يكون مستشاراً أكثر نجاحاً.

تعلم بن أيضاً - كما تذكر - أن ما نريده يظل عرضة للتغير. كان مدفوعاً بالورثة للسعي إلى السلطة، ولكنه امتلك خيارات في ما يتعلق بالصور التي ابتكرها لإشباع تلك الحاجة. وحتى ذلك الحين، كانت غالبية صور السلطة لديه عبارة عن "تسلط: دعني أسيطر عليك وأتحكم بك، أنا أعرف مصلحتك، اترك الأمر لي وحسب". قرر بن أن يتكرر صوراً جديدة. لم يصل في حياته إلى مثل هذا العزم على ابتكار صورة لما يريده كمستشار. التأمل الواعي كان صعباً لكنه عملية مثمرة. قرر أنه سيحكم على نجاحه بناء على ما فعله هو، وليس ما فعله التلاميذ نتيجة تدخلاته، وقرر تحمل مسؤولية سلوكه وأفعاله. في الوقت ذاته، لن يتنازل عن السلطة عبر تقييم نفسه

اعتماداً على ما اختار الآخرون أن يفعلوه. سيكون مسؤولاً عن قراراته وأفعاله، ويكون الآخرون مسؤولين عن قراراتهم وأفعالهم.

قرر بن أن يركز اهتمامه على مساعدة التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية وأن يصبحوا صناع قرار على المدى الطويل. تاريخياً، كان بن شخصاً يهتم بالنتائج الفورية: الواجب المنزلي التالي، المشروع التالي، الاختبار التالي. وفي حين بقيت هذه القضايا تحظى بالأهمية، إلا أن بن قرر بأنها ليست مهمة أكثر من مساعدة التلاميذ على تعلم أشياء تفيدهم على المدى الطويل.

إذا اختار تلميذ عدم بذل أقصى جهد لديه في المشروع القادم، فإن ذلك لا يمثل فشلاً لبن. بل اعتبره عوضاً عن ذلك بديلاً اختاره التلميذ. كانت مهمة بن اكتشاف كيف يساعد التلميذ على التعلم إلى أقصى قدر ممكن من قراراته. في السابق، عندما يؤدي التلميذ عملاً جيداً، كان بن ينهال عليهم بالمديح ويبلغهم عن مدى قربهم من تحقيق أهدافهم (تجنب المدرسة الصيفية، أو الحصول على تلك المكافآت الخارجية الثمينة... إلخ). وبالمقابل، عندما يفشل التلميذ في القيام بما يفترض بهم أن يقوموا به في المدرسة، كان بن يبلغهم بأسلوب رقيق لكن صارم بأنهم اختاروا بدائل سيئة، ثم يعلمهم بالعواقب، مع التأكد من أنهم فهموا كم ستكون هذه العواقب وخيمة.

الآن، أخذ بن يطرح العديد من أسئلة التقييم الذاتي بدلاً من توزيع المكافآت والعقوبات: "كيف سارت الأمور معكم؟ هل سرتكم بحريات الأمور؟" تمثلت إحدى استراتيجيات بن في إبعاد الآباء عن مناقشاته مع التلاميذ. فيما مضى، كان يطرح على الأغلب

أسئلة مثل، "هل تريدون أن يفخر آباؤكم بكم؟ هل تعتقدون أنهم سوف يسعدون عندما يرون درجات هذا الامتحان/المشروع/التقرير؟" على الرغم من أنه لم يدرك الأمر آنئذ، إلا أنه كان يؤيد توجهاً خارجياً عن طريق الإحالة الروتينية إلى توقعات الآباء.

الآن أبعد الآباء عن مناقشاته مع التلاميذ. من منظور نمائي، يحاول المراهقون فصل أنفسهم عن آبائهم وإيجاد هوية خاصة بهم. ومن منظور الدافع الداخلي، تعلم بن أن المراهقين لديهم في الحالة النمطية حاجة قوية للحرية. لقد كان التركيز على التلميذ دون الإشارة إلى سلطة الأبوين متسقاً مع حاجة المراهقين للاستقلال الذاتي.

الآن، اتخذت استفسارات بن الشكل التالي: "إذا، هل رضيتم عن كيفية أداء هذا الواجب؟" أذهله عدد التلاميذ الذين ألحوا إلى آبائهم في إجاباتهم ("سأخيب أمل والدي. من المحتمل أن أسجن في المنزل مدى الحياة عقاباً لي!") ومن أجل مساعدة التلاميذ على الانتقال من التوجه الخارجي لإسعاد أو إحباط الآخرين، قال بن الآن: "أريد منكم أن تنسوا آباءكم لوهلة. أريد منكم أن تفكروا بالضبط كيف كان شعوركم أنتم عندما نلتهم هذه الدرجة. كيف كانت مشاعركم أنتم قبل أن تبدؤوا بالتفكير بردة فعل آبائكم؟"

وبوصفه مستشاراً، لم يكن ثمة فارق بالنسبة لبن إن فخر التلاميذ بأنفسهم أو شعروا بالإحباط. الأمر الوحيد المهم هو أن التلاميذ كانوا صادقين في إجاباتهم. وطالما كانت الإجابة صادقة، فهي تعكس تقييماً ذاتياً صادقاً من قبل التلاميذ. وعندما يرضى

التلاميذ عن أنفسهم، يطرح بن أسئلة مثل: "هل تحب هذا الشعور؟ هل تعرف ما تحتاجه للحفاظ هذا الشعور الإيجابي؟ هل تعرف ماذا فعلت لتحقيق هذا القدر من النجاح؟ هل يستحق منك ذلك أن تكرر ما فعلت؟ هل ترغب في أن يعاودك هذا الشعور مجدداً؟ على الدوام؟ هل أنت مستعد للاجتهاد والكد بما يكفي لتحافظ على هذه المشاعر الطيبة التي تحس بها الآن؟" هذه الأسئلة كلها، وجميع التنويعات عليها التي تخطر ببالك، تساعد التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية، والتحول إلى صناع قرار أفضل حالاً.

المقاربة ذاتها تنجح أيضاً حين يشعر التلاميذ بخيبة أمل. في هذه الحالة، يمكن لبن أن يسأل: "لا تشعرون بأنكم على ما يرام بسبب هذا، أليس كذلك؟ هل تريدون أن تشعروا بالارتياح؟ هل لديكم أدنى فكرة عما يجب فعله لتشعروا بالارتياح؟ هل تستطيعون فعل ذلك؟ هل تحتاجون إلى بعض المساعدة؟ وفي هذه الحالة، هل تعرفون من أين؟ وهل ستحصلون على المساعدة المطلوبة؟ هل تعتقدون أنكم تملكون قدراً من السيطرة على مشاعركم؟" هذا السؤال الأخير بالغ الأهمية. إذ لا يرى بعض التلاميذ أي صلة بين ما يفعلونه وما يشعرون به. هذا هو النموذج المحسد للعجز: الاعتقاد بأن أفعالنا ليس لها صلة بما نشعر به من سعادة ورضى. حينما نقابل مثل هؤلاء التلاميذ، يجب أن نعطي الأولوية لمساعدتهم على رؤية الصلة الجامعة بين أفعالهم ومشاعرهم. وإلى أن يطور التلاميذ إحساساً بالسيطرة والتحكم بحياتهم، سيواجهون خطراً داهماً في كل مجال من مجالات وجودهم، أكاديمياً واجتماعياً.

على الرغم من حماسه، اكتشف بن أن بعض التلاميذ الذين استشاروه وجدوا مقاربتهم الجديدة مقلقة ومربكة إلى حد ما. "كيف

لا تسبلغ آباءنا بأن عليهم مكافأتنا حين نقوم بعملنا؟"، "لم يعد من السهل التحدث معك. أنت تجربنا على التفكير" في بعض الأحيان، تعرض بن لإغراء العودة إلى أسلوب الجزرة والعصا، والسماح للجميع برؤيته كمهندس لاستراتيجيات التدخل الناجحة. أما ما منعه عن العودة لاستعمال ذلك الأسلوب فهو التثبيت بالتركيز على صورته الجديدة؛ ما يريد هو لنفسه أن يكون كمستشار.

على الرغم من الصعوبات، التزم بالقيام بما يراه ضرورياً لمصلحة التلاميذ على المدى الطويل، ولمصلحته هو ليكون مستشاراً على درجة رفيعة من الكفاءة. وعندما بدأ تقلص المشورة والنصح باستخدام مبادئ السيطرة الداخلية، أدرك أهمية بناء علاقة متينة مع التلاميذ تعتمد على الثقة المتبادلة. لم يكن أسلوبه القديم يعتمد على العلاقات القوية. إذ ركّز على المشكلة وعلى الحل، وليس على التلميذ. وحين بدأ يطرح أسئلة تقييمية، أصبحت العلاقة القوية أمراً أساسياً وجوهرياً. ليس من الضروري أن تربطك بالآخرين صلة خاصة لتوجههم. ولكن الحوار الحقيقي الذي يشمل تقييماً ذاتياً صادقاً يتطلب علاقة متينة. وحالما بدأ بالاستفادة من الدافع الداخلي، أخذ يقدر أهمية العلاقات.

في البداية خصوصاً، كان من الصعب عليه تخصيص وقت محدد لبناء صلات قوية مع التلاميذ. وعندما تحدث مع أحد تلاميذه في مكتبه، استحضر ذهنه رؤية مزعجة لطابور من التلاميذ ينتظرون أمام المكتب لمقابلته. في أكثر من مناسبة، استعجل إنهاء اللقاءات دون أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي الذي يحتاجونه. لكن هؤلاء التلاميذ الذين أخطأ واستعجل إنهاء اللقاء معهم كانوا يعودون على الدوام

ليهدروا مزيداً من وقته، وقد ازدادت مشكلاتهم المستمرة صعوبة وتعقيداً. وسرعان ما أدرك أن قضاء بضع دقائق إضافية مع التلاميذ، خصوصاً وأنه بدأ لتوه التعرف عليهم، سيوفر عليه وقتاً طويلاً لا بد أن يمضيه معهم فيما بعد. والأهم من ذلك كله ربما هو أن الصلات التي كانوا يبنونها هي التي مكنت بن من طرح أسئلة التقييم الذاتي الصعبة التي أصبحت علامة مميزة له.

لا يقتصر زبائن المستشار على التلاميذ وحدهم فقط. فهو يساعد المدرسين على القيام بواجبهم بشكل أفضل أيضاً. وعندما انتقل بن إلى تقديم مشورته باستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، لم يشعر جميع المدرسين بالبهجة والحبور. لقد ظل لسنوات عديدة الشخصية المفضلة لدى المدرسين. فما إن تصادفهم مشكلة حتى يضع استراتيجية تدخلية لحلها، فيتحسن أداء التلاميذ. ولكن كما اكتشف، كان التحسن مؤقتاً وحسب. وباستخدام مقارنة إساءة النصيح والمشورة اعتماداً على سيكولوجية السيطرة الداخلية، وجد أن بعض التلاميذ اختاروا تحسين أدائهم، بينما بقي غيرهم على تقصيرهم. تعامل مع كل حالة على حدة وبذل ما بوسعه لجعلها تجربة تعلم التلاميذ. لم يكن ذلك يؤدي دوماً إلى تحسن فوري على صعيد الأداء الأكاديمي. لكن ما ساعده على الاستمرار هو تشبته بالتركيز على صورته الداخلية، وعلى وضوح دوره. تمثل جزء من عمل بن في مساعدة التلاميذ على التحول إلى صناع قرار يتميزون بروح المسؤولية. وعبر مساعدتهم على معالجة عواقب أعمالهم والسماح لهم بتحمل قدر مناسب من المسؤولية، كان يؤدي عمله على أكمل وجه.

من حسن حظ بن أنه عمل في المنطقة مدة طويلة وأقام علاقات عمل قوية مع معظم زملائه. وحين غيّر أسلوبه في المشورة، تمكنوا من التحدث عن أدوارهم ومسؤولياتهم تجاه التلاميذ. وحالما عرف المدرسون أن بن لا يحركه سوى دافع الرغبة في مساعدة التلاميذ على التحول إلى صناع قرار مسؤولين، استطاع معظمهم تحمل حالات التمرد والتقصير القليلة من قبل تلاميذهم.

استمر بن طيلة ما تبقى من العام الدراسي في تقديم النصائح والمشورة مستخدماً مفاهيم الدافع الداخلي. وتخلّى عن برامجه لتعديل السلوك، حيث استبدلها بالطلب من التلاميذ تقييم سلوكهم في كل مناسبة تقريباً. وفي حين لم يحقق نجاحاً باهراً على المدى القصير، إلا أنه اقتنع بأن التلاميذ الذين استطاعوا التأقلم مع الأسلوب الجديد وتحويل الفشل إلى نجاح قد أحدثوا تغييراً حقيقياً. وبدأ أن التلاميذ الذين تحسّن أدائهم قد سرّهم فعلاً اختيار جملة مختلفة من السلوكيات، وتضاعف استمتاعهم بالمدرسة والدراسة. في السابق، كان تلاميذ بن أكثر إذعاناً وامثالاً، إلا أنهم ظلوا ينفرون من المدرسة. ولكنه شعر الآن أن التلاميذ الذين أحدثوا التغييرات الإيجابية شعروا برضى أكبر على أنفسهم؛ وأكد المدرسون ما شعر به. وحتى بعض أشد المشككين منهم قالوا إنهم شهدوا تحسناً حقيقياً في الأداء والموقف على المستوى الأكاديمي مقارنة بالأعوام السابقة. هذه التغذية المرتجعة جعلت بن يتشبث بأسلوبه طيلة ما تبقى من السنة الدراسية.

يكمن المفتاح الحقيقي للسر في معاينة أداء التلاميذ الذين استفادوا من مشورة بن حالما انتقلوا إلى المدرسة الثانوية. في السنة

التالية، وبعد فترة وضع العلامات الأولى، عقد اجتماع لمستشاري المدرسة المتوسطة والثانوية. أبدى الكل اهتمامه بمدى تحسن أداء تلاميذ المدرسة المتوسطة في المدرسة الثانوية، على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي.

كان بن متوتراً عندما بدأ الاجتماع. فقد قام بنقلة كبيرة في السنة السابقة. حيث غير مقارنته مع التلاميذ برمتها، وتخلّى عن الأسلوب السذي أكسبه رضا واستحسان زملائه، إضافة إلى سمعة إيجابية ذائعة بناها على مدى أكثر من خمس عشرة سنة. كان على وشك أن يعرف ما إذا كانت جهوده قد أحدثت فرقاً. شعر بسرور لا يصدق عندما سمع مستشاري المدرسة الثانوية يقولون دون تحفظ بأن التلاميذ الذين استشاروه (في المدرسة المتوسطة) هم أكثر التلاميذ الذين قابلوهم استعداداً وهيئاً، وأكثر إحساساً بالمسؤولية من الذين أرسلهم في السنوات السابقة. كان العمل كله الذي قام به يستحق العناء! وبينما كان النقاش يجري، وجد نفسه ينحرف إلى العام المنصرم، عندما عقدوا اجتماعاً مماثلاً. في ذلك الوقت، شعر بالعجز وانعدام الكفاءة حين عرف مدى تدني مستوى أداء تلاميذه الذين طلبوا مشورته عندما انتقلوا إلى المدرسة الثانوية. لكن هذا العام، شعر بالأهلية والكفاءة والرضا.

تعليق

السلطة هي الحاجة الأساسية الأشد تعرضاً لسوء الفهم. عندما بدأ بن يتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية، كان تعبّر السلطة بالنسبة إليه بمثل قيمة سلبية. وباعتباره شخصاً كرّس حياته المهنية

لخدمة الآخرين، لم يكن يعتبر نفسه مدفوعاً بباعث السلطة. وحين وسّع تعريفه للسلطة لتشمل الكفاءة، أدرك بسرعة أنه كان - في الحقيقة - مستشاراً تدفعه حاجة قوية للسلطة. اجتهد وكدح ليبي سمعة إيجابية حسنة، وأراد أن يعتبره الآخرون كفوءاً ومؤهلاً.

حققت مقاربة الثواب/العقاب التي استخدمها ردحاً طويلاً من الزمن نجاحاً على المدى القصير فقط. فطالما هو موجود هناك ليحمل الجزرة والعصا أمام عيون تلاميذه الذين يريدون مشورته ونصحه، فإنهم يذعنون ويمثلون. لكن ما إن انتقلوا إلى المدرسة الثانوية، خارج نطاق نفوذه المباشر، حتى ارتدّوا إلى أساليبهم غير المسؤولة وطرقهم الفاشلة.

انهمك بن بكل همة ونشاط في عملية تقييم ذاتي ساعدته على تنمية قدراته وكفاءته كمستشار. أما أهم نقلة قام بها فهي إعادة رسم خطوط المسؤولية. في السابق، كان يقوم بنجاحه أو فشله بناء على ما يفعله الآخرون. وما إن تعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية حتى بدأ يقوم نفسه اعتماداً على سلوكه هو وليس على سلوك الآخرين. بدأ يتحمل المسؤولية عما فعله هو، بينما يترك التلاميذ يتحملون مسؤولية ما فعلوه هم.

تغطي هذه النقلة بأهمية خاصة بالنسبة لكل من يعمل مع مجموعات من الناس معرضة لخطر شديد. فإذا قيّم نجاحك وفقاً لسلوكيات الآخرين، ثم فشلوا، فإنك تضع نفسك في موقع العاجز. ومهما بلغت درجة كفاءتك، فلن تستطيع التحكم بأفعالهم. ولا ريب في أن تقييم الذات اعتماداً على خياراتهم هو الوصفة المناسبة للإرهاق والإفلاس.

حاول تطوير صورة واضحة المعالم عن دورك والمسؤوليات المصاحبة له. وباعتبار التوقعات من دورك، والتوقعات من ذاتك كمحترف، هل كنت ناجحاً؟ هذا لا يعني أنك لا نتم بنجاح من يعمل معك. بل على العكس، فهو يعني أنك قد حددت خطوط المسؤولية وأجريت عملية تقييم ذاتي على أساس ما تستطيع أن تفعله أنت، لا ما يختار الآخرون فعله.

اكتشف بن أن تلاميذه لا يرغبون دوماً في إجراء عملية التقييم الذاتي. فالكثير منهم يفضلون إجرائها حين يوجههم وينصحهم. التقييم الذاتي وتحمل المسؤولية عملاً صعبان. والكثير منا يفضلون أن يوجههم وينصحهم شخص آخر. فذلك أسهل علينا، ولا يتطلب منا اتخاذ مواقف مسؤولة عن حياتنا. وعلى الرغم من تردد تلاميذه، تمكن بن من الحفاظ على عزيمته وتصميمه، لأنه تذكر دوماً دوره وهدفه. لقد عرف أنه يريد مساعدة التلاميذ على تطوير إحساس بالمسؤولية، يكون بمثابة مصدر إلهام لإحداث تغيير دائم.

أخيراً، يذكرنا بن أنه يقدم خدماته للمدرسين علاوة على التلاميذ. كانت مقارنته الجديدة تعني أن بعض التلاميذ لم يتغيروا كثيراً على المدى القصير كما كان متوقعاً، حتى لو كان التغيير أشد فاعلية على المدى الطويل. ولأن المدرسين لم يجنوا ثمار النجاح على المدى القصير، كان بن بحاجة إلى التأكد من أنهم فهموا مغزى ما كان يفعله. خلال مسيرته المهنية، أقام بن علاقات إيجابية مع زملائه في المدرسة المتوسطة، الأمر الذي مكّنه من إبلاغهم بأنه كان يساعد التلاميذ على تطوير إحساس بالمسؤولية والقدرة على صنع القرار. وعبر رسم صورة مشتركة مع زملائه، حشد دعمهم وتأيدهم، حتى

وإن عني ذلك أن يكون بعض التلاميذ أقل نجاحاً على المدى القصير. ولو لم يتواصل مع زملائه، لاعتبروه أقل كفاءة وفاعلية.

ما الذي تستطيع فعله؟

- كَوْنُ صورة واضحة عن دورك وهدفك.
- قرّر فيما إذا كنت تبحث عن نجاح قصير الأجل أو لإحداث تغيير دائم. أسلوب الثواب/العقاب يفرز على الدوام - تقريباً - نجاحاً فورياً.
- إذا كنت تعمل لإحداث تغيير دائم، اطرح أسئلة حول التقييم الذاتي بدلاً من وصف مسار للعمل.
- تحمّل مسؤولية سلوكك، ودع الآخرين يتحملون مسؤولية سلوكهم.
- قسّم نفسك اعتماداً على دورك ومسؤولياتك، وليس على خيارات الآخرين وحالات ليس لك سيطرة عليها. فإن لم تفعل، فستبقى عاجزاً.
- عندما تطلب من الآخرين إجراء عملية التقييم الذاتي، عليك أن تتوقع ممانعتهم. فالناس يفضلون غالباً أن يوجههم أحد فلا يضطرون لتحمل المسؤولية.
- إذا كنت مستشاراً/موجهاً، تذكر أنك تساعد المدرسين بالإضافة إلى التلاميذ. ولكي تنجح، طور رؤية مشتركة عن النجاح مع زملائك بالإضافة إلى تلاميذك.

الفصل التاسع

الإلهام من خلال التعاون

حين التقيت برون في مؤتمر عقد منذ سنتين، تأثرت على الفور بطاقته وحماسه وفاعليته. ولو طلب مني وصف مدير هذه المدرسة المتوسطة بكلمة واحدة لاخترت كلمة ساحر. إذ كان أكثر من مجرد جذاب. تمتع رون بالأصالة والصدق. أحضر معه عدداً من مدرسيه، وورشة العمل التي أداروها لوصف نجاح مدرستهم المتوسطة التي تضم ستمائة تلميذ، كانت احترافية، ومدعمة ببحث إجرائي، ومؤثرة. بمقدور رون أن يضيف الكثير إلى هذه القصة بسرد قصته. أنا متأكد من ذلك.

قبل الحديث مع رون، اجتمعت مع اثنين من المدرسين الذين شاركوه التقدم. سألت ساندي وغلين ماذا يعني العمل عند رون. عرفت على الفور أن رون يختلف عن معظم المدراء. ردّ ساندي بسرعة: "أنت لا تعمل عند رون، بل معه. لقد اهتم كثيراً بهذا الأمر عندما وظيفتي. أحياناً أكون متشككاً، ولم أقتنع بكلماته. ولكن حالما بدأت العمل في المدرسة، تبين لي بكل وضوح أن رون كان يجهد ليكون أكثر تعاوناً من أي مدير آخر عرفته".

أضاف غلين: "عندما وصل رون كنت في المدرسة. أتذكره يقول الشيء ذاته لكادر العاملين كلهم في المرة الأولى التي خاطبنا فيها. كان واضحاً منذ البداية أن رون سيكون شخصاً مختلفاً".

طلبتُ من غلين أن يسهب.

"كانت المدرسة تقليدية إلى حدٍّ ما. لم يعرف أحد منا رون. لقد جاء من منطقة أخرى. معرفتنا الوحيدة به أتت مما قرأناه في الصحيفة وما علمناه خلال مقابلة التوظيف. لم يكن لدينا سبب يدعونا لنتوقع أنه سيكون مختلفاً عن سواه. على أية حال، بدا واضحاً منذ الاجتماع الأول لهيئة العاملين أن رون سيمثل بالفعل تجربة مختلفة".

سألتُ: "وما هو الشيء المختلف الذي فعله؟"

"الأمر الذي لاحظناه على الفور هو ترتيب الغرفة لعقد أول اجتماع لهيئة العاملين. اعتدنا على الجلوس حسب نظام الصف، على شكل صفوف، والمدير في صدر الغرفة. حين دخلنا غرفة اجتماعنا الأول مع رون، كانت المقاعد مرتبة على شكل حلقة كبيرة، ومساوية لعدداً بالضبط. بالطبع، أول شيء أردنا معرفته هو مكان الصدارة! اعتقد أننا شعرنا بالقلق خشية الجلوس على كرسي المدير، فتبدأ الأمور بداية سيئة. أتذكر أننا بقينا مترددين إلى أن سأل أحدهم رون أين كرسيه. فأجابه: 'سأجلس على أي كرسي أجده شاغراً'.

عندما بدأنا الاجتماع، تناول مسألة ترتيب الغرفة، وتحدث بشكل مقتضب مركزاً على أهمية العمل مع المدير لا عنده. قال إنه اختار أن يجلس على شكل حلقة 'لأنه لا يوجد شيء اسمه صدر الغرفة في الحلقة'. أراد أن يجلس في اجتماعنا الأول بهذا الترتيب ليؤكد -

مادياً وجسدياً - على أننا فريق واحد، نعمل بشكل تعاوني من أجل هدف مشترك. قال إنه سيخبرنا في الوقت المناسب بأفضل ترتيب للجلوس، لكنه مازال يفضل - كما أشار - شكل حدوة الفرس، بحيث يرى بعضنا بعضاً وتتفاعل بصورة أكثر فعالية.

سألت: "ما الشيء الآخر المختلف الذي قاله؟"

تابع غلين: "ما جعل رون يبرز ويبدو مختلفاً منذ اليوم الأول هو ما لم يقله وما لم يفعله. لم يشاركنا رؤيته. لم يشجعنا على ترتيب الصفوف على شكل حلقات. لم يلقِ علينا مواعظ. اكتفى بالقول إنه يريد أن نتعاون، ويريد مدرسة عظيمة نعشق العمل فيها." توقف غلين برهة، ثم تابع: "خلال ذاك الاجتماع الأول، لم يأتِ على ذكر التلاميذ أو الآباء على الإطلاق. لربما يكون أكثر التربويين الذين عرفتهم تركيزاً على التلاميذ، ولكنه لم يتطرق إليهم أبداً في ذلك اليوم. لم يقل الكثير. كان اجتماعاً سريعاً، وهو أمر قدرناه جميعاً، نظراً لأن الدراسة ستبدأ يوم غد وعلينا الذهاب إلى غرفنا لترتيب أمورنا. تركّزت كلماته القليلة علينا. على العمل معاً والاستمتاع به. لم يذكر درجات الاختبار، ولا المشاركة في الأنشطة خارج المنهاج، ولا العثور على طرق لإشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ولا الواجبات المنزلية ولا وضع العلامات، ولا الانضباط. ركّز علينا نحن وحسب. ثم أبلغنا بأنه يعتقد أن علينا جميعاً الاستعداد لليوم الأول. ثم قال إنه مستعد للحديث أو الإجابة عن الأسئلة، لكنه لا يريد إهدار وقتنا الثمين. اعتقدنا آنذاك أن الأمر غريب إلى حد ما. مدير جديد، يخاطب كادر العاملين لأول مرة، وليس لديه الكثير ليقوله! عند مراجعة ما حدث، اكتشفنا أن رون أدى مهمتين اثنتين

على درجة لا تصدق من الأهمية خلال ذلك الاجتماع. أولاً، قدم مثلاً نموذجياً لكل شيء. فهو، كقائد، يعتقد أنه ينبغي عليه أن يبين لا أن يروي. فعل ذلك بترتيب أماكن الجلوس، وباحترام حريقتنا المهنية، وبإعطائنا أقصى قدر ممكن من الوقت لنؤدي عملنا على أكمل وجه. ثانياً، ركّز بؤرة اهتمامه علينا، وأعلمنا أن بناء مجتمع تعليمي مهني حيث يعشق العاملون عملهم يحتل قمة أولوياته".

قلت: "حسناً. ولكنني متلهف لمعرفة كيف وصلتكم إلى ما أنتم عليه الآن. لقد حضرت ورشة العمل التي قمتم بتنظيمها اليوم. تحدثتم عن البحث الإجرائي، ودرجات الاختبار، وإشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وغياب حالات الفوضى عن مدرستكم. تناولتم جميع الأمور التي لم يتطرق إليها رون في الاجتماع الأول! كيف وصلتكم إلى هنا؟"

قال ساندي: "انتظر لحظة. أريد إضافة معلومة أخرى قبل الدخول في هذا الموضوع. سأقدم وصفاً موجزاً لمقابلي مع رون حين وظفني. كان الأمر مشابهاً لذلك الاجتماع الأول لكادر العاملين الذي ذكره غلين، باستثناء أنني كنت أنا ورون لوحدهما في مكتبه. وعلى الفور، أدهشتني بعض الأمور. فمثل معظم غرف المدراء، كان هناك مكتب وبضعة مقاعد للزوار. توقعته أن يجلس خلف مكتبه خلال المقابلة. ولكن بدلاً من ذلك، جلسنا على اثنتين من كراسي الزوار، دون أن يفصل بيننا المكتب لتأكيد سلطته. وعلى الفور، أوجد رون لدي شعوراً بأنني سوف أعمل معه لا عنده. الأمر الآخر هو أن رون سألني عما يمتعني وما هي هواياتي. وعن موقعي تجاه التلاميذ في بداية سن المراهقة. فتلاميذ المدارس المتوسطة يمرون بمرحلة

غمائية صعبة، وأبدى اهتماماً بمعلوماتي حول المرحلة النمائية في سن المراهقة المبكرة وموقفي تجاه العمل مع التلاميذ الذين قد يكون سلوكهم إشكالياً. وتبين لي أنه متعاطف جداً مع المدارس المتوسطة ويعتقد أن مدرّكات الناس سلبية عن مدرسيها وتلاميذها. سألتني: 'إذا عرضت عليك الآن وظيفة مُدرّس لمادة الاجتماعيات في مدرسة متوسطة أو مدرسة ثانوية أيهما تختار؟' أعتقد أنني حصلت على الوظيفة لأنني أجبت 'المدرسة المتوسطة' من دون أي تردد.

سألت: "ما الذي قاله رون حول التعليمات وعلم التدريس؟ هل أشار إلى مؤهلاتك أو خبراتك؟"

أجاب ساندي: "ليس بشكل مباشر. حين سألت عني وعن موقفي تجاه التلاميذ، خصوصاً في مرحلة المراهقة المبكرة، استطاع تقييم ما إذا كنت الشخص المناسب للتلاؤم مع العاملين والمدرسة. كان يحاول اكتشاف ما إذا كنت منسجماً ومنحازاً فلسفياً إلى توجه المدرسة. وتبين له أنني شخص يحب الأولاد (التلاميذ) فعلاً، ويريد أن يحب عمله."

سألت: "إذاً، المحتوى وعلم التدريس لا يعنيان الكثير بالنسبة لرون؟"

أجاب ساندي: "أنت تخطئ هنا. اكتفى رون بعدم التشديد على مثل هذه القضايا، خصوصاً في البداية. فهو يعتقد أن توظيف الشخص المناسب، الذي يتبنى مواقف إيجابية تجاه التلاميذ والعمل، أكثر أهمية من البحث عن مرشحين يتمتعون بأفضل المؤهلات والخبرات. ويعتقد أن بمقدوره مساعدتنا على تطوير مهاراتنا التدريسية بسهولة نسبية إذا جلبنا موقفاً إيجابياً إلى المدرسة معنا. إلا

أن هذا لا يعني أن رون لا يقدر قيمة الممارسة التدريسية السليمة. نحن ننظر باستمرار إلى المعطيات والبيانات لتحسين ما لدينا من فاعلية تدريسية. لا نتخدد بمسلك رون المتساهل. فهو يهتم اهتماماً شديداً بإنجازات التلاميذ، ويعمل جاهداً للحفاظ على دعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي. ثمة أمر أخير يتعلق بالمقابلة".

"ما هو؟"

"سألتني عن وثائق المؤهلات والخبرات. فعلى الرغم من أن رون لم يذكر شيئاً عنها خلال المقابلة، إلا أنه أبدى عدة ملاحظات في مناسبات كثيرة خلال سنتي الأولى أكدت بوضوح أنه قرأ بتعمق طلب التوظيف والوثائق المرفقة، وأنه مطلع على الموضوعات التي درستها، وما أجلبه معي من معلومات إلى المدرسة. لم يسألني رون عن تلك الأمور خلال المقابلة لأن الوثائق لديه. فقد درسها ولم يرغب في تضييع الوقت بسؤالي عما يعرفه! وبدلاً من ذلك ركز اهتمامه عليّ كشخص وعلى موقعي تجاه التلاميذ اليافعين، وهي معلومات لا يمكن الحصول عليها من وثائق المؤهلات الموجودة أمامه! يبدو رون في الظاهر متساهلاً وتلقائياً وبعيداً عن الرسمية، ولكن أفعاله وتصرفاته هادفة على الدوام".

قلت: "في الوقت الذي قبلت فيه في الوظيفة، غدت المدرسة مكاناً رسخ فيه المدرسون والإداريون مقاربة الدافع الداخلي وطبقوها. أتصور أن المسألة خضعت للنقاش خلال المقابلة".

أجاب ساندني بضحكة تنم عن الطيبة: "هذا خطأ آخر ترتكبه! لم يتطرق رون إليها أبداً. ومن حسن حظي أنه لم يفعل. فأنا لا أعرف إلا القليل عن سيكولوجية السيطرة الداخلية. لقد ذكرت

بشكل عابر وهامشي في دورة مناهج التدريس، ولكنني لم أتمكن من مناقشتها بشكل متعمق. علاوة على ذلك، لو أنه سألني عنها لما شعرت بالارتياح. كان الأمر سيبدو غريباً وشاذاً لو أن رون بدأ يتحدث عن سيكولوجية السيطرة الداخلية وأعلن 'هذا ما نفعله هنا'.

سألت: "إذاً، كيف عرف أنك ستتنسجم مع الثقافة التي كان بصدد إيجادها؟ أما خشي من أنه اختار الموظف غير المناسب إذا لم تسهم في تدعيم ركيزة السيكولوجية التي تدفع المدرسة قدماً؟" قال ساندي: "عليك أن تسأل رون عن مدى قلقه. بالنسبة لي، لو أجرينا نقاشاً حول سيكولوجية السيطرة الداخلية، فإن كل ما سيعلمه رون هو أنني لم أكن أعرف سوى القليل عنها. لست متأكداً من أن ذلك كان سيساعده. ولو بدأ يشرحها لي، لمثل ذلك انعطافاً لا يصدق خلال المقابلة. لم أكن هناك لأستمع إلى محاضرة، حتى حول موضوع أقدر قيمته. كنت هناك لأجري مقابلة للحصول على وظيفة في التدريس!"

وافقته الرأي: "يبدو هذا منطقياً. ولكنني لم أعرف حتى الآن كيف تأكد رون من أنك الشخص المناسب للعمل في المدرسة؟" تابع ساندي: "عندما سأل رون عني وعن اهتماماتي وعن موقفي تجاه التلاميذ اليافين والتدريس، عرف ما يكفي من المعلومات ليتأكد من أنني سأتنسجم مع فلسفة المدرسة وتوجه الدافع الداخلي الذي يقدر قيمته وأهميته."

كان غلين يصغي بانتباه: "هناك شيء آخر سوف يساعدك على فهم رون بشكل أفضل. لم يطلب من أحد الانخياز إلى سيكولوجية

السيطرة الداخلية. في الحقيقة، لا أعلم إن كان رون قد شجع حتى على تبنيها. ولم يتحدث عنها بإسهاب إلا مع من ييدي اهتماماً بها. كان يساعدنا على شراء الكتب المتعلقة بها. ومن أحد الأسباب التي جعلت الكل يؤمن بأفكار الدافع الداخلي في مدرستنا هو أنها لم تفرض فرضاً "بدأ غلين يضحك. "تخيل أنك تقول للمدرسين والإداريين بأن الدافع الداخلي هو الذي يحركهم، ثم بعد ذلك تجبرهم جميعاً على الانسجام مع طريقة واحدة للنظر إلى العالم".

صاح ساندي: "بالضبط. صحيح أن هناك أموراً غير قابلة للتفاوض بالنسبة لرون، لكنها لا تتصل بسلوكيات محددة أو نظرية معينة. فهي متعلقة بمحبة التلاميذ في سن المراهقة المبكرة، وفهم القضايا المتعلقة بنموهم، وامتلاك الحماس والطاقة الضروريين للتدريس، والرغبة في التطور المهني، وحب العمل. فإذا تمتعت بهذه السمات والمزايا، فستكتشف على الأرجح أن التعلم وتطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية سيمثلان عاملاً مساعداً. المقاربة ليست إجبارية، إنها شيء نحب القيام به. ورون يُسهّل ذلك علينا".

كلما استمعت إلى ساندي وغلين زاد تأثري برون. لم يكن مجرد شخصية آسرة. كان قائداً أريباً ومنظماً، شيد مدرسة رفيعة المستوى في الأداء، أحب فيها المدرسون عملهم. لكنني لم أتبين بوضوح كيف ساعد رون على دفع المدرسة في ذلك الاتجاه.

قلت: "حسناً. لقد حضرت ورشة العمل. أنا مقتنع بأن مدرستكم عظيمة، أن المدرسين يحبون عملهم، والتلاميذ يحققون الإنجازات، وأن الأمور اختلفت عما كانت عليه، وأن رون مدير ماهر وحاذق رعى وغذى ذلك كله. لكن كيف فعل ذلك؟"

قال ساندي: "ذلك شيء عليك أن تسأل عنه رون".
أضاف غلين: "الخبر السار هو أن رون سيكون سعيداً
بالتحدث إليك. أنا متأكد من ذلك. هذا أحد أسباب وجودنا هنا.
فهو يبحث عن فرصة للتواصل مع المزيد من الأشخاص. قل له إنك
تريد التحدث معه ولسوف يروي لك القصة. أراهن أنك سوف
تجدها مثيرة ومفاجئة نوعاً ما؟"
أصاب غلين في الأمرين كليهما. فقد كان رون على أتم
الاستعداد للحوار والحديث، وكانت قصته مختلفة عما توقعته.



قلت لرون: "من دواعي سروري أن ألقاك. لقد تحدثت إلى
ساندي وغلين. من المؤكد أنهما يكتنان لك كل الاحترام. إنني أقدر
موافقتك على الحديث معي".
قال رون: "بكل سرور. لكن بشرط واحد".
سألت: "ما هو؟"
"سوف أخبرك عن بعض الأشياء التي قمنا بها وساعدتنا على
تذوق طعم بعض النجاح شرط أن تعديني بأن تضيف أدائي الهزيل في
المنصب السابق الذي شغلته".
قلت: "بالتأكيد، ولكن عليك أن تعترف بأن الطلب غير
عادي".

أجاب رون: "بلا شك. ولكنني أعتقد أن إعطاء الناس فكرة
عن الأخطاء التي ارتكبتها قد يكون أكثر فائدة من تدييج عبارات
المدح والإطراء التي تعترف بأفضالنا. ليس سراً القول إنك لا تستطيع
تحقيق النجاح بمحاكاة ما فعله الآخرون من قبل، ولذلك فإن نجاحنا

مع التلاميذ قد لا يكون ملهماً ومفيداً لغيرنا على أية حال. من جهة أخرى، أعتقد أن من الممكن تعلم الكثير من أخطاء وإخفاقات الآخرين كي لا نرتكب الأخطاء ذاتها".

لم أمضِ مع رون سوى دقائق معدودات، ومع ذلك أدركت أنه فريد ومتميز. فكلما تحدث عن النجاح، استعمل صيغة الجمع نحن؛ في حين لجأ إلى ضمير المتكلم المفرد أنا كلما تطرق إلى النواقص والعيوب والمثالب. كان يسارع إلى تقاسم الجهد والنجاح، والانفراد بتحمل المسؤولية الكاملة عن الأخطاء والفشل. وما جعل ذلك كله لافتاً ومشهوداً صدقه وأصالته، الأمر الذي أذهلني فعلاً. لم أشعر أبداً بأنه كان مدعياً أو متصنعاً.

قلت: "حسناً. دعنا نبدأ من كيف جعلت مدرستك تسير قدماً نحو الأمام. لم يعرفك أحد قبل أن تأتي إلى المدرسة، وفي غضون بضعة سنوات تحسّن أداء التلاميذ أكاديمياً، وتحسّن المدرسون، ودعم المجتمع المحلي المدرسة. لا بد أنك فعلت شيئاً صائباً!"

"بالتأكيد. كنت وسيلة - أداة - مؤثرة في نجاحنا. لا أزعم أنني لم ألعب دوراً مهماً. وكمدیر للمدرسة، أنا شخصية مفتاحية في نجاحنا. ولكنني أعرف بوضوح ما هو دوري وكيف يمكن أن أسهم في دفع مدرستنا لتحقيق مزيد من النجاح. دعني أوضح الفارق المميز بين صاحب الرؤية والقائد. صاحب الرؤية يملك صورة واضحة المعالم عن الجودة، ويشغل بشكل رئيس كموزع للأدوار والمهام بحيث يجعل الرؤية تثمر. أنا أرى نفسي قائداً. لدي صورة أقل تحديداً للجودة. في الحقيقة، أتعمد إبقاء صورتي مبهمة. وفي حين أن لدى صاحب الرؤية أسلوباً محدداً ويستطيع أن يخبرك بتعابير محددة ودقيقة

كيف تبدو مدرسة الجودة، فإن القائد المؤثر لا يستطيع تقديم سوى أوصاف عامة للجودة. على سبيل المثال، أعرف بأنني أريد مدرسة يحسب فيها المدرسون التلاميذ، ويعشقون عملهم، ويرغبون بالتوسع والتطور والنمو، ويعملون بأسلوب تعاوني، ويعتبرون أولياء الأمور والمجتمع المحلي حلفاء في المسعى للتوصل إلى أفضل تجربة تعليمية ممكنة للتلاميذ. كادر كفوء؛ وصورة مبهمة. لا يوجد انحياز هنا لأي مذهب فكري أو فلسفي معين، أو مقارنة محددة. الصورة تبهم عمداً لكي تشمل كل شيء".

"ما هو الدور الرئيس للقائد برأيك إن لم يكن تقديم صورة واضحة ومفصلة عن الجودة؟"

"أنا أقدم الخطوط العريضة، التوصيفات العامة التي تسهل الإبداع وتشجع المرونة. إن وظيفة القائد هي إيجاد البيئة المناسبة بحيث يشارك جميع أعضاء الكادر مشاركة كاملة وينون بأسلوب جماعي صورة محددة وتعاونية للجودة. لا أريد أن أقلل من أهمية ما فعلناه. إنما حكمة التعلم التعاوني وضعت موضع التطبيق: كلنا أذكى من أي واحد فينا. فبغض النظر عما قد أتمتع به من التزام ونفاذ بصيرة، فإن المدرسة التي نبتكرها والرؤية التي نستمر في تنميتها أكثر كمالاً وأهمية وواقعية وثباتاً من أي شيء تصورته. وهذا هو سبب تأييدي ومناصري للتعاون. لا مجرد أن العمل الجماعي يعطي شعوراً بالارتياح. فلو أعطى شعوراً بالارتياح وجاءت النتائج متوسطة الجودة، لن يستحق الجهد المبذول. التعاون له قيمة ثمينة لأنه يساعدنا على تجاوز قيودنا الفردية وإبداع شيء أعظم منا. صحيح أنه يتطلب قدراً لا يصدق من الطاقة والالتزام، لكن دفع كادر العاملين للتعاون يعد أعظم مصدر للإلهام خبرته في حياتي".

سألت: "وكيف فعلت ذلك؟ أرى أنك لا تستطيع أن تقدم صيغة يمكن للآخرين نسخها ببساطة، ولكن لا بد من وجود بضعة أشياء يمكنك تقاسمها معهم بحيث يمكنهم استخدامها كنقطة انطلاق".

"بالتأكيد. أستطيع تقديم عدد من الأفكار، شرط أن يفهموا أن هذه استراتيجيات نجحت معنا. لربما تحتاج إلى التعديل لتصبح فعالة معهم. كما يمكن أن تنجح أفكاري معنا لأنني أؤمن بها. وقد يتبنى قائد آخر أفكاراً واستراتيجيات مختلفة تحقق قدراً مساوياً من النجاح. كل ما أستطيع أن أشارك به الآخرين هو طريقة وليس الطريقة بال التعريف.

إن أفضل توصية أقدمها إلى كل من يشغل منصب القيادة هي أن يبدأ بالتدرّج ويركز جهوده. ليس من الأمور غير العادية أن يمتلك القائد الجديد حشداً من الأفكار والمبادرات التي يجب أن يراها مطبقة. هناك إغراء محاولة التأثير في كادر العاملين عبر تقديم قائمة تضم العديد من الممارسات المبتكرة. أنصح بتقليص بنود القائمة إلى الحد الأدنى. وبعد الانتهاء من ذلك، يجب حذف بنود أخرى! لربما يظن القائد أنه يضحى بفرصة استعراض مدى المعية أمام موظفيه، لكنني أعتقد أنه سيكون في وضع أفضل حين يدخل أقل عدد ممكن من المبادرات والممارسات.

أخبرك غلين عن أول اجتماع لكادر العاملين. يمكن اعتباره مثلاً يجسد التدرّج والتركيز. أردت أن تجلس المجموعة على شكل حلقة، حتى نرى بعضنا بعضاً خلال اللقاء، ونتعرف على مفهوم التعاون. الأمر الآخر الذي أعجبني بشكل خاص في الاجتماع

التمهيدي هو تجنب كل الأمور التي توقع الكادر سماعها. لم أتحدث عن التلاميذ. أنا نصير متحمس لأولادنا التلاميذ وللإنجاز الأكاديمي الرفيع، لكن كنت أكثر اهتماماً آنئذ بتعريف أفراد العاملين بأنني نصير لهم ومدافع عنهم.

في الشهر الأول من عملي، لم أنطق بكلمة يمكن أن تفسر كانتقاد. وبوصفي مؤمناً بالدافع الداخلي، لست بارعاً في المديح أيضاً، لأنه من أدوات السيطرة على الآخرين. مع ذلك، كلما رأيت شيئاً أعجبني، سواء في الصفوف، أو الكافتيريا، أو الممرات... فإنني أعترف به، الناس يقدرّون من يعترف بقيمة عملهم ويشكرهم عليه عندما يعرفون بأن ما يقوله حقيقي ولا يستهدف الاستغلال".

سألته: "ما هو الفرق بين المديح، والاعتراف بقيمة العمل وشكر من قام به؟"

"يستخدم المديح غالباً للسيطرة على الآخرين ودفعهم للقيام بما تريد. أما الاعتراف بقيمة العمل وشكر من قام به فيتضمن قدراً أقل من السيطرة الخارجية. لكن، وعلى الدرجة نفسها من الأهمية، كلما اعترفت بقيمة عمل، أسأل من قام به عن رأيه وشعوره حول الوضع. كنت أتعتمد محاولة نقل بؤرة التركيز من التوجه الخارجي إلى آخر يستند على الدافع الداخلي. فإذا اكتشف الشخص أنه شعر بالرضى والارتياح، سيجد مغزى دلاليّ أعمق من مجرد الحصول على مدح شفهي من المدير".

سألته: "ألم يزعجك شيء خلال الشهر الأول؟"

صاح رون: "بالطبع! فإلى جانب كل الأشياء الرائعة التي رأيتهَا وسمعتها، كنت أرى وأسمع أشياء لم تكن منسجمة مع القيم الجوهرية

التي أؤمن بها. كنت بحاجة - كمدير - إلى تقرير هل التركيز على السلبيات سوف يساعدنا على تحسين حال المدرسة. ارتأيت أن ذلك سيفرز نتائج عكسية. ولربما أوجد علاقة عداوية مع كادر العاملين. وقد أخسر - جراء ذلك - أي أمل في كسب ثقتهم. لربما كنت نجحت في دفعهم إلى الإذعان والامتثال، لكن ما كنت لأكسب قلوبهم وأحملهم على إظهار ما لديهم من طاقات إبداعية. وكان القلق سيحيرهم على البحث عن طريقة لتجنب المشاكل مع المدير، إلى درجة تمنعهم من التفوق في عملهم. لذلك، قررت عامداً متعمداً إقامة علاقة إيجابية مبنية على الثقة وتعزيزها. لم يكن الأمر سهلاً. جربت من قبل نفاذ الصبر من السهل بالنسبة لي الانزلاق إلى طريقة الإكراه والقسر، بل إقناع نفسي بأن ما أفعله كان في سبيل مصلحتهم! ولكني ملتزم برعاية وتنمية بيئة إيجابية. لذلك، انتظرت اللحظة التعليمية المناسبة".

"أعطني مثالا على هذه اللحظة التعليمية المناسبة".

"بعد بضعة اجتماعات، جاءني إحدى المدرسات وأمارات الاهتمام بادية عليها. كانت تتساءل ما الذي سأفعله مع هيلين، وهي مدرسة زميلة. اعترفت بأنني مشوش، نظراً لأنني لم أعرف ما هي الأخطاء الفظيعة التي ترتكبها بحيث تضطر زميلة لها إلى مقابلة المدير. أخبرتني أنها وجدت حياكة الصوف طيلة مدة الاجتماعات التي عقدناها عملاً يدل على قلة احترام من جانب هيلين. وقالت إنها جاءت إليّ لأنني مدير جديد وأرادت أن أكون ناجحاً، واعتقدت أنه من المهم أن أبين لكادر العاملين أن قلة الاحترام أمر لا يمكن التساهل معه أو تحمله.

وكما قد تحزر، فإن المخبرة مدرّسة متمرسة وملتزمة بالمقاربة التقليدية للتعليم والتعلم. قلت لها إنني أقدر مساندتها لي وسوف أتحدث مع هيلين حتماً.

بعد بضعة أيام تحدثت مع هيلين وقلت لها إنني رأيته تحيك الصوف خلال الاجتماع الأخير. سألتها بشكل محدد عما كانت تحيكه، وهل هي عادة قديمة تشبثت بها أم هواية جديدة اكتشفتها. عبّرت هيلين عن شكرها لأنني لم أُلجأ إلى أسلوب التوبيخ. فسألتها: 'ولم أفعل ذلك؟' أجابت: 'لأن المدير السابق وضع قواعد صارمة تحظر مثل هذه الأمور. قال إن الوقت ملك للمدرسة، ويجب أن نعطيها انتباهنا الكامل، دون أن يشته شيء'. سألت هيلين عن رأيها حول ذلك فقالت: 'المضحك أنني وافقته الرأي! الحقيقة أنني حين أحيك الصوف تتعاضم قدرتي على تركيز انتباهي، وحين لا تعمل يداي يتشتت ذهني وأنساق مع تيار أفكاره. فعلت ما أريد، لكنني أقسم بأن انتباهي تضاعف'.

قلت لهيلين إن الأمر لا يقتصر على مديرها السابق، فهناك عدد من الزملاء يعتبرون حياكة الصوف خلال الاجتماع عملاً يدل على قلة الاحترام. سألتها إن كانت على استعداد لإبلاغ كادر العاملين خلال اجتماعنا القادم بأن الحياكة تساعدنا على التركيز والانتباه. وأكدت لها أن ذلك ليس ضرورياً إذا كان سببها إزعاجاً، إلا أنني أرى أنه من المفيد إعلامهم بالحقيقة. عبّرت هيلين بوضوح عن تقديرها لهذه الفرصة التي تمكنها من مخاطبة زملائها: 'لا أريد أبداً أن يظنوا أنني أتصرف كالهواة. أمل ألا أبدو في موقف دفاعي حين أخبرهم أن الحياكة تساعدني على التركيز والانتباه'.

سألت رون: "كيف يمكن لهذا أن يكون لحظة تعليمية مناسبة؟"

"عندما خاطبت هيلين كادر العاملين في الاجتماع التالي، أثار نقاشاً حول مسألة كيف يتعلم التلاميذ بشكل مختلف عن بعضهم بعضاً، وكيف نخطئ أحياناً في تفسير سلوكياتهم. النقاش أدى إلى إيجاد طرق تساعد مزيداً من التلاميذ على تركيز انتباههم بصورة فعالة في الصف. اكتشفنا، خلافاً لما كنا نظن، أن قلة منهم تعاني من مشكلات تتعلق بالانتباه. عثرنا على سبل تصلنا بعدد أكبر منهم، وفجأة تحسن مستوى انتباههم! لو قدمت أمام الاجتماع عرضاً نظامياً حول أساليب التعلم، وشجعت الحاضرين على إيجاد طرق لإشراك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تتعلق بالانتباه في الدروس، لكانت الطريقة أقل فعالية. لكن عبر الاستفادة من اللحظة التعليمية المناسبة التي سنحت، تمكن كادر العاملين من مناقشة أمر أكثر أهمية مُبدئين درجة أكبر من الحيوية والالتزام، من دون إكراه أو إجبار من جانبي".

سألت: "باعتبار ارتباطك بسلوكيات السيطرة الداخلية، متى وكيف عرفت الكادر بها؟"

"لم أحاول مطلقاً تعريف العاملين بها. عملت فقط على بناء علاقاتنا المهنية، وجهدت لحملهم على الثقة بأنفسهم وبى. وبمرور الوقت، طلبوا منى اقتراح كتب مفيدة في هذا الشأن. في تلك الأيام، قمت بإعازتهم مؤلفات تشدد على السيطرة الداخلية والدافع الداخلي. حرصت على عدم الترويج لها. سألتى بعضهم عما إذا كان بمقدورنا تكريس جزء من وقت التطوير المهني لتعلم المزيد عن الدافع

الداخلي وكيفية تطبيقه داخل المدرسة. كانت تلك الجلسات مفيدة، وقرر بعض الزملاء الانخراط في ورشات عمل أكثر تعمقاً في تناولها للموضوع. اتخذت موقفاً تشجيعياً داعماً، إلا أنني أوضحت دون لبس أن دراسة سيكولوجية السيطرة ليست أمراً مطلوباً ولا مفروضاً.

سألت: "ألم يقلقك احتمال أن يرغب المدرسون عن تعلم شيء تقدر قيمته؟ أليس من المجازفة تجنب الإجبار والإكراه هنا؟"

أجاب رون: "لا أظن ذلك. قد تكون على حق. ولكن كان من المهم بالنسبة لي تجنب الأسلوب القسري في دراسة الدافع الداخلي. الأمور غير القابلة للتفاوض بالنسبة لا تشمل سوى رعاية التلاميذ، وتقدير قيمة إنجازاتهم، والعمل بأسلوب تعاوني في بيئة يسودها المرح والمتعة. كانت المصادقية التي أملكها ستدمر لو قلت إن هناك طريقة واحدة وحيدة تتبعها وأنا الذي أعرفها. توجب عليّ بناء علاقة وطيدة مع كادر العاملين، والثقة بأن سيكولوجية السيطرة الداخلية سوف تجذبهم إذا وجدوا فيها معنى ومغزى وجدوى. وكما تعلم، أعجبوا بها، ونحن نتابع بناء مدرسة تسودها بيئة أفضل وأكثر مواءمة للتلاميذ والإداريين والمدرسين. لا يهمني سوى بناء مدرسة يحصل فيها التلاميذ على أكبر قدر ممكن من العلم والتعلم، ويجب فيها المدرسون عملهم، ويقدرّون فرصة إلهام التلاميذ كل يوم عبر الاستفادة من الدافع الداخلي الذي يصاحبهم إلى المدرسة يومياً".

شكرت رون على وقته الذي قضاه معي وعلى المعلومات التي قدّمها. ولكنه قال: "مهلاً، لم تنتهِ بعد. وعدتني بسماع حكايتي عن منصبي السابق وأدائي الهزيل فيه".

قلت: "آه، لقد نسيت. ذكرني مرة ثانية بفائدة إعادة الإشارة إلى أخطائك بعد مضي فترة طويلة على وقوعها".

"قمت ببيع بعض الأشياء النمطية التي أفرزت نتائج كارثية متوقعة. فإذا ساعدت الإشارة إلى أخطائي بضعة أشخاص على تفاديها، فسيكون ذلك أمراً مفيداً".

"حسناً، دعنا نسمع".

"باختصار، حينما علمت بسلوكية السيطرة الداخلية، دون إدراك كنهها، تعصبت لها وتحمست كما أحسب. لكنني أصبحت مستبداً ومتسلطاً. ظننت أنني أقتاسم أمراً رائعاً مع العاملين معي. في الحقيقة، كنت أقدم لهم معلومات لا يريدونها. أصبحت صاحب الرؤية، لكن صاحب الرؤية الوحيد بينهم. ولأنهم لم يروا ما رأيت، افترضت أنني مصيب وعارف وهم جهلة لا يعرفون. وكلما زادت محاولاتي لتثقيفهم وتنويرهم، لإقناعهم، تعاضم ما أظهره من معارضة وممانعة".

"وماذا كانت النتيجة؟"

أجاب رون: "لا شيء. بقيت متشبهاً بالمحاولة سنة أو اثنتين. وكلما ازدادت عناداً، تفاقم الوضع وازداد سوءاً. كانت المعنويات منهارة تقريباً. وفي حين اعتبرت نفسي قائداً متحمساً وملهماً، اعتبرني المدرسون متعجرفاً ومتعطرساً. ولأنني سلكت السبيل الخاطئ في كل شيء، فشلت في إلهامهم وتحفيزهم. بحلول ذلك الوقت، أدركت مدى حمقي، وعرفت أن الوقت قد فات ولن أصبح قائداً حقيقياً في تلك المدرسة. ولحسن الحظ، أعلن عن هذه الوظيفة، فقدمت طلباً للالتحاق بها، وحالفني الحظ بما يكفي لاختياري مديراً".

لقد قطعت عهداً على نفسي أن أتصرف في المرة القادمة كقائد منفتح لا كمتعصب عنيد. وحين أتأمل ما أحرزناه من تقدم سوية، أعرف أن القرار كان صائباً.

استمتعت بالوقت الذي قضيته مع رون. كان من الأسهل بالنسبة له أن يروي كيف قاد الكادر الذي يعمل معه حالياً في رحلته نحو تحقيق مزيد من الجودة في الأداء. لكنه أراد مساعدة الآخرين على اختبار وتجريب الجودة في الأداء من دون مواجهة الصعوبات التي عانى منها. لقد استطاع رون تسخير حماسه وتوجيه عاطفته، والتحول إلى قائد ناجح يتجنب أساليب الإكراه والإكراه، ويستمر في إلهام وتحفيز كادر العاملين معه. أما النتيجة فهي مدرسة يُسرُّ فيها المدرسون، ويُسعد الإداريون وينجح التلاميذ أكاديمياً واجتماعياً.

تعليق

لم يكف شغف رون الحماسي بالتعليم، وطاقته غير المحدودة ليصبح قائداً ناجحاً كحالهِ الآن. فنجاحه ناجم عن عدد من العوامل المفتاحية. أولاً، تأكد أن كادر العاملين معه يعتبرونه مدافعاً عنهم ونصيراً لهم. العديد من المدارس تتصف بالخلاف والشقاق بين الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية. ولذلك، بدأ رون اجتماعه التمهيدي الأول ببناء علاقة شراكة مع المدرسين.

يحتاج كل مدير إلى دعم كادر العاملين معه لتحقيق النجاح. ليس من المهم مدى ذكاء أو نشاط أو التزام المدير، فلن ينجح أبداً من دون دعم المدرسين ومساعدتهم. عرف رون ذلك، فبنى تحالفات معهم. والمدرسون الذين تُقدر قيمة عملهم بشكل حقيقي لا زيف

فيه، ويتلقون الدعم والتأييد والمساندة، سوف يبذلون جهداً أكبر لتحقيق المدرسة النجاح والتقدم.

لقد قدّم رون نموذجاً عملياً لكل ما يقدر قيمته. فخلال الاجتماع التمهيدي مع المدرسين، رتب رون مقاعد الغرفة على شكل حلقة، لأن ذلك الترتيب يدعم مفهوم التعاون الذي أراد تشجيعه ورعايته. وبدلاً من الاكتفاء بالتنظير الكلامي حول معتقداته، وضعها موضع التطبيق العملي. وعلى الرغم من إيمانه بمبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية، إلا أنه لم يروّج لها. وبدلاً من ذلك، عاش هذه المبادئ، فبدأ المدرسون يقدرون قيمتها وأهميتها بطريقة طبيعية ومريحة.

عامل رون المدرسين باحترام، فلم تزد مدة الاجتماعات مع المدرسين دقيقة واحدة عن الوقت الضروري، وذلك لأنه كان يحترمهم ويعرف أن لديهم مهمات أخرى تنتظرهم. والمدراء الذين يدعمون مدرسيهم ويحترمونهم سيعاملهم هؤلاء بالمثل.

في كل تفاعل مع كادر العاملين معه، كان رون يغذي العلاقات الإيجابية الضرورية للنجاح ويرعاها. وحتى حين لم تعجبه بعض الأمور، تمتع بما يكفي من الحكمة لمعرفة متى يتصدى لها ومتى يتجاهلها. كان يتذكر أهدافه دوماً ويتخذ الإجراء الذي يساعده على الانتقال نحو الاتجاه الذي يريده. أما التزامه الراسخ بالهدف فقد ساعده على القيادة الهادفة بدلاً من التعثر أمام المعوقات التي كانت تظهر باستمرار.

كان نجاح رون يعتمد - في جزء منه - على تعريفه لمعنى القيادة. وعبر بوضوح عن هدف عريض، هدف مغرٍ وجاذب بما يكفي

ليسهم فيه المدرسون ويشاركوا في تحقيقه. ومن خلال تعزيز وتشجيع التعاون الحقيقي وإشراك كادر العاملين، شكّل مصدر إلهام وتحفيز لطاقة استطاعت تغيير حال المدرسة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- وطّد علاقة إيجابية مع كادر العاملين معك. فهم بحاجة لمعرفة أنك تهتم بهم قبل أن يهتموا بما تعرف.
- تأكد من أن العاملين معك يعتبرونك مدافعاً ونصيراً. فحينما يرونك حليفاً لهم سوف يبذلون جهدهم من أجلك، وحين لا يعتبرونك حليفاً فسوف تحرّكهم حاجتهم للبقاء، لا الحاجة ليصبحوا أكثر كفاءة.
- حوّل ما تقدره وتثمنه إلى نموذج معيّن. واجعل أفعالك تعكس أقوالك.
- استفد من جميع اللحظات التعليمية المناسبة التي تسنح لك. فهذا يجعل قيادتك أوثق صلة بالواقع وأقل تجريداً.
- ادعُ إلى تعاون حقيقي. فالمدرسون يبذلون قصارى جهدهم حين يحدث فارق مهم في الوضع.
- احتفل بالنجاح الذي تصنعه العديد من الأيدي العاملة بتناغم وانسجام.

الفصل العاشر

أن نكون ما نختار

تيفاني فتاة ذكية وناجحة. عانت قبل بلوغها الصف الثامن من صعوبات كبيرة في الصفين السادس والسابع، وكادت أن ترسب أو تسحب إلى المدرسة الصيفية. أما محاولات والدتها لمساعدتها فقد مكنتها في الواقع من التثبيت بتوجهها غير المسؤول، إلى أن تلقت العون من المستشارة في مدرستها. طلبت من تيفاني إخباري عما ساعدها على التحول إلى تلميذة ناجحة كحالها الآن.

بدأت بالقول: "التعرف على الدافع الداخلي ساعدني كثيراً، خصوصاً طريقة استخدامه معي من قبل موجهتي المرشدة. مرت عليّ أوقات عصيبة في المدرسة طيلة سنتين. أنا الآن في الصف الثامن وأستعد للانتقال إلى المدرسة الثانوية. أشعر بالرضى عن نفسي، وأنا واثقة بأنني سأكون تلميذة ناجحة في المدرسة الثانوية وما بعدها".

سألت: "كيف ساعدتك المستشارة؟"

"عندما كان أي شخص (بالغ) يتحدث معي، كان يسألني: ماذا تفعلين؟ في الواقع، كان السؤال يعني أنني أواجه مشكلة لأنني لم أكن أعمل ما يريد! كانت موجهتي مختلفة فعلاً. حالما التقينا، جعلتني

أشعر بأنني شخصية مهمة، وبأن ما أريد أن أكونه مثير للاهتمام. سألتني عن الشخص الذي يثير إعجابي، وماذا أريد أن أكون. استعملتُ كلمات مثل ذكية وناجحة وأهلاً للثقة وواقعية، وغير متوانية. سألتني عن معاني هذه الكلمات بالنسبة لي. اعتدت أن يسألني الكبار عن تعريفات للكلمات، لكن موجهتي سألتني عما أعنيه أنا بها. أشعر بأهميتي حين أتحدث إليها".

سألتها: "هل تقصدين أن مستشارتك وقفت في صفك دوماً؟"
 أجابت: "لست متأكدة من ذلك. لم يكن يبدو أنها تريد أن تكون صديقة لي. ومع أنها أشعرتني بأهميتي، إلا أنها لم تكن تفتقد إلى الصرامة معي. عندما تراجع أدائي كثيراً، خاصة في بداية الصف السابع، ظلت تسألني عما إذا كنت فعلاً أهلاً للثقة وناجحة وذكية وغير متوانية. لم تسألني أبداً ماذا كنت أفعل، أو ما هي مشاعري، أو هل أحب المدرسين. ركزت الأسئلة على شخصيتي وما أريد أن أكونه. ولأنني أحترمها وأثق بها، كنت صادقة معها. أحسب أنها كانت إلى جانبي لأنها أرادت مصلحتي. لكنها لم تقبل كل شيء أفعله. كانت تحملي على النظر إلى ما كنت أفعله، وأقرر هل أنا كما أريد أن أكون. لم تأمرني بشيء أبداً، وكنت أحب ذلك. ظلت تسألني من أريد أن أكون".

قلت: "كأنما ذلك ساعدك كثيراً كما يبدو من حديثك".

"أجل. حالما ركزت اهتمامي على من أريد أن أكون، بدأ أدائي يتحسن في المدرسة، وارتفعت علاماتي، حتى عند المدرسين الذين لم أكن أحبهم. وهناك شيء آخر أحببته لدى موجهتي، وهو أنها لم تحاول أبداً دفعي إلى حبهم. فقد عرفت أنني أحب بعضهم

وأكره بعضهم الآخر. سألتني فقط هل أريد أن أكون ناجحة أم ناجحة مع المدرسين الذين أحبهم فقط. والمرة الوحيدة التي وجهت إليّ ملاحظة مباشرة كانت عندما بدأت أشتكى من بعض المدرسين. قالت إنني إن تصرفْتُ كما أريد أن أكون مع الذين أحبهم فقط، فأنا أترك المجال للآخرين للسيطرة عليّ. وأتيج لمن لا أحبهم الفرصة لحرماني من أن أكون ذكية وناجحة. لن أنسى أبدًا كلماتها. قالت: 'عليك أن تقرري ما إذا كنت تريد النجاح أو التخلي عن النجاح عندما تقابلين من لا تحيين'."

"هل ساعدتك ملاحظتها؟"

"تبدو الآن معقولة ومنطقية. لكنني لم أرغب حينذاك بسماعها. أردت اختلاق الأعذار ووضع اللوم على الآخرين حين يتدنى مستوى أدائي. ومع أنها بالغة اللطف إلا أنها لم تسمح لي بذلك. جعلتني أتخلّى عن أسلوب اختلاق الأعذار، وأقول لنفسى كل يوم أريد أن أكون ذكية وناجحة وأهلاً للثقة وغير متوانية. أريد أن أجمع هذه الخصال سواء كنت أحب المدرسين أم لا. قررت أن أكون كما أريد حتى ولو غاب المدرسون الذين أريدهم. جعلتني أعرف أن الدوافع الداخلية ويمكنني اختيار من سأكون."

قلت: "أعلم أنك متفوقة هذه السنة وجيدة. ما الذي فعله

المدرسون لمساعدتك على التفوق والنجاح هذه السنة؟"

"معظم المدرسين ممتازون. يقولون لنا ما ينبغي أن نعرفه ونفعله حتى نكون ناجحين في صفوفهم، ولكنهم يقدمون لنا خيارات حول كيفية القيام بذلك. أحب أن يكون لدي خيارات؛ وكذلك أصدقائي."

سألت: "هل تقصدين أن على المدرسين أن يتركوا التلاميذ يفعلون ما يحلو لهم؟"

أجابت: "لا. قد يبدو الأمر غريباً، لكنني أعتقد أحياناً أن على المدرسين أن يشيروا إلينا بما يجب أن نفعل وألا يكتفوا بإعطائنا الخيارات. التلاميذ يحبون أن يكون لديهم خيارات، لكننا بحاجة إلى مدرسين في موقع المسؤولية لدفعنا إلى التركيز. فإذا سمح المدرسون للتلاميذ بفعل ما يريدون، فإن معظمهم سوف يضيعون وقتهم سدى ولا يتعلمون الكثير. أعتقد أن المدرسين الأكفاء يقدمون بعض الخيارات، لكنهم يحافظون على تركيز التلاميذ. نريد مدرسين يُصغون إلينا ويحترمونا. لكننا بحاجة إلى مدرسين يتأكدون من أننا لا نخرج عن حدود السيطرة".

"ما هي الصفات الأخرى للمدرّس الجيد؟"

"من الأمور الجيدة التي قام بها أحد المدرسين هذا العام أنه جعلنا نضع دستوراً للصف، بدلاً من أن يبلغنا بالقواعد والأنظمة كما يفعل معظم المدرسين. وهكذا تبني الصف قوانين وأفكاراً تبين السلوك السليم لجعل الصف ناجحاً. شارك كل تلميذ في النقاش، ووقعنا جميعاً على الدستور. ومع أن بعض التلاميذ ربما يلجؤون إلى المشاكسة أحياناً، إلا أنهم توفقوا عن السلوك الأحمق في الصف. أعتقد أننا اتبعنا دستورنا لأننا شاركنا جميعاً في وضعه. إنه شيء مختلف تماماً عن قيام شخص آخر بإبلاغنا ماذا نفعل، حتى ولو كنا سنتبع القواعد ذاتها".

"هل لديك أي شكاوى ضد مدرسيك؟"

"ما يزال بعض المدرسين يفعلون أشياء تثير غضبي. وكان ذلك يمنعني من التفوق في الأداء، ولكنني الآن لا أعتبره مشكلة كبيرة.

أريد أن أكون تلميذة ناجحة حتى مع مدرس لا أعتبره جيداً. أحسب أنني عندما أصل إلى المدرسة الثانوية والجامعة سيكون هناك مدرسون قد لا أحبهم كثيراً. وعلى الأقل الآن، أعلم بأنني أستطيع اختيار أن أكون ناجحة مهما حصل. أسعدني أن مرشدي ساعدتني على اكتشاف ذلك العام الماضي. أعتقد أن هذا هو أهم الدروس التي تعلمتها في المدرسة.

تعليق

نathan، تلميذ الصف الرابع الذي أوردنا قصته في الفصل السادس، كانت تدفعه بشكل رئيس الحاجات التعاونية. حيث تحدث كثيراً عن محبته الشديدة لصفه، لأن جواً من المتعة والمرح يسوده. أما في حالة تيفاني، المراهقة، فكان دافع الحاجة إلى السلطة والحرية أكثر قوة. ولذلك تطلب منها مرشدتها الحكيمة أن تحدد ما تحب أن تكونه، مؤكدة احترامها لاستقلالها الذاتي والسلطة المتأصلة في اختيار الهوية. إن تشكيل الهوية هو المهمة النمائية الأولى لمرحلة المراهقة. وحين تسأل المستشارة تيفاني ماذا تريد أن تكون وتقيم سلوكها تبعاً لهذه الصورة، فإنها ترعى تطور تيفاني النمائي وتعززه. إن مرحلة المراهقة هي الفترة المثالية لتوجيه أسئلة التقييم الذاتي التي تركز على الكينونة. وعبر التركيز على الكينونة، فإن مستشارة تيفاني تساعدنا بشكل غير مباشر على تقدير السلوك المنسجم مع صورتها الداخلية حول ما تريد أن تكون. (جديرة بالثقة، ناجحة، ذكية، غير متوانية).

على الرغم من أن المراهقين تدفعهم بقوة الحاجات إلى السلطة والحرية، إلا أن قصة تيفاني توضح الأهمية المستمرة للعلاقة والانتماء.

فهي تثق بمرشدتها وبعلاقتها القوية، وهذه العلاقة القوية هي التي تسمح لتيفاني بتجاوز الأوقات الصعبة بنجاح.

أحبت تيفاني وضع دستور للصف. هذه الفعالية تسمح للتلاميذ بتحديد قواعد الصف وكيفية تعاملهم مع بعضهم بعضاً لمواظرة التعلم. وفي حين أن من المفيد إشراك التلاميذ في صياغة قواعد الصف وأنظمتها، فإنه مهم على نحو خاص في المدرسة المتوسطة. من ناحية نمائية، يقدر تلاميذ المدرسة المتوسطة فرص امتلاك السلطة والحرية. والحكم الذاتي المتمثل في وضع دستور للصف يشبع مثل هذه الحاجات ويؤدي إلى إيجاد بيئات تعليمية تتميز بانخفاض حالات السلوك الفوضوي وازدياد الإنجازات الأكاديمية.

كانت تيفاني محظوظة. فقد تدهور أدائها في الصف السادس والصف السابع. والعديد من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الصفوف الأولى يفشلون أكاديمياً، ولا يكتشفون أبداً طريق النجاح. والذين يدفعون ويستحثون ويكافؤون على أقل قدر من الامتثال والإذعان يحاصرون بدائرة الإخفاق والفشل ويصعب عليهم الخروج منها. لقد حالف الحظ تيفاني فتوفر لها مدرسون، ومرشدة، وأبوان ساعدوها جميعاً على التعلم من أخطائها وبناء هوية لتلميذة ناجحة. ولا ريب في أن كل تلميذ يستحق الفرصة التي سنحت لتيفاني.

ما الذي تستطيع فعله؟

- زوّد المراهقين بأكبر قدر ممكن من السلطة. فهم يتلهفون عليها، وسوف يسعون إليها بطرق غير مناسبة بل خطيرة إذا لم يحصلوا على ما يكفي منها. إن تزويد تلاميذك

بالكفاءة الأكاديمية سوف يساعدهم على تحقيق السلطة بطريقة مسؤولة.

- وفر الخيارات للتلاميذ لكن ليس على حساب المعايير.
- وفر البنية والتحكم في بيئة تسمح ببعض الخيارات. فالتلاميذ بحاجة إلى التمتع بما يكفي من التحكم الذاتي للتعامل مع الحرية بالشكل المناسب. لكن إذا أعطيت تلاميذك حرية أكبر مما يتحملون، فلسوف يتسم صفك بالفوضى.
- تذكر أن المراهقين بحاجة للشعور بحس الانتماء والتواصل مع أشخاص مهمين - بالنسبة لهم - من البالغين. حافظ على علاقات إيجابية معهم حتى عندما يتصرفون بطريقة أقل لباقة.
- وفر للمراهق فرصة ليكتشف من يريد أن يكون. فباعتبار ضروريات المراهق النمائية، من الأفضل التركيز على من يريد أن يكون لا على ما يريد أن يفعل.

القسم الرابع

المدرسة الثانوية

الفصل الحادي عشر

إيجاد بيئة تلبي الحاجات

ظل ديف يدرّس في المدرسة الثانوية مدة عشر سنوات إلى أن سمع للمرة الأولى بسلوكية السيطرة الداخلية. في الدورات التي حضرها قبل وبعد التخرج، كان التأكيد مركزاً على الدافع الخارجي، وكيف نجعل الطلاب ينجحون باستخدام التوليفة الصحيحة من المكافآت والعقوبات. عندما استلم ديف وظيفته الأولى في التدريس، بدا المشرفون أكثر اهتماماً بقدرته على ضبط الصف مقارنة بمقدرته على التدريس. وطالما لم تظهر مشاكل سلوكية في صفه، فقد اعتُبر مدرساً جيداً.

ونظراً لاهتمامه الدائم بعلم النفس والدوافع، التحق ديف بورشة عمل حول الدافع الداخلي، ورأى على الفور أن باستطاعته استخدام مفاهيمه لتدريس الأدب. كان ذلك مناسباً وطبيعياً. وبسبب اهتمامه الشديد بالدوافع، استمتع بشكل خاص بتعليم الحاجات الأساسية التي تحرك سلوكنا.

دمج ديف بسرعة سيكولوجية السيطرة الداخلية في أسلوب تدريسه لمادة الأدب، ووجد أن الطلاب قد طوروا ملاحظات ثاقبة

في رؤيتها حالماً تسلحوا بفهم كيف تحرك الدوافع الداخلية الأشخاص المتخيلة (في الرواية الأدبية مثلاً)، كما تحرك الأشخاص الحقيقيين. وانخرط ديف وطلابه في نقاش مهم حول الحاجات التي تحرك الشخصيات في القصص، والرغبات المتناقضة التي تحدث توتراً درامياً. فمثلاً، يتيح ناثانيل هوثورن في روايته الحرف القرمزي الفرصة لإجراء استكشاف متعمق للدوافع، لأن روجر تشيلنغورث وارثر ديمسديل وهيوستن برين، شخصيات كاملة التطور لها رغبات متعارضة ودوافع متصارعة. تعلم طلاب ديف أن حقيقة تأثرنا بالدوافع الداخلية تعني أن سلوكنا مبني على التصورات والمدرجات التي نبتدعها، بغض النظر عن دقتها وصحتها. روميو في مسرحية شكسبير الشهيرة يقتل نفسه لأنه يعتقد أن جوليت ماتت، أما حقيقة أنهما ما تزال حية فغير ذات صلة، لأن عروسه الحبيبة رحلت في نظره. اكتشف الطلاب أننا مدفوعون من الداخل حتى عندما تعاني مدرجاتنا من عيوب ومثالب ونواقص مأساوية.

إن حبك أفكار السيطرة والدوافع الداخلية في نسيج الدروس، ساعد ديف على أن يصبح مدرساً أكثر فاعلية. فقد وجد أنه من المثير مشاهدة الطلاب وهم يتجادلون ويتحاورون حول ماهية الدوافع التي تحرك الشخصيات، وهل كانت أفعالها مسؤولة أم طائشة. وعلى الرغم من أنه لم يستخدم أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية لمعالجة حالات السلوك الفوضوي، إلا أن طلابه كانوا أشد تركيزاً وأكثر انتباهاً على ما يبدو. وأيقن أن ذلك ناجم عن حقيقة أن مناقشتهم حول الدافع الداخلي جعلت الصف أكثر إثارة وصلة بالموضوع.

قبل أن يسبداً ديف بتعلم الدافع الداخلي، اشتهر بأنه مُدرّس عادل لكن كثير المطالب. وعرف الطلاب أنه ينتظر منهم الكثير. وبدوره، أعطاهم أفضل ما عنده؛ يوماً بعد يوم وسنة إثر سنة. وبالطبع، ظهرت بعض المشكلات بين الفينة والأخرى، لكن معظم طلابه بذلوا قصارى جهدهم وحققوا النجاح.

التصدي لحاجة الانتماء عند الطلاب

في البداية، وفّر التضلع من سيكولوجية السيطرة الداخلية إطاراً مرجعياً لديف يمكنه من تعزيز تدريسه للأدب وإغنائه. بعد بضعة شهور، وسّع تطبيقاته لسيكولوجية السيطرة الداخلية. بدأ يفكر بالحاجات الأساسية للطلاب بشكل فرديّ، خصوصاً أولئك الذين قصروا في أدائهم. ميغان مثلاً، وهي طالبة لديها حاجة قوية للانتماء، كانت أول حالة يتناولها. كانت فتاة لطيفة وودودة، ولم تعتمد إظهار أي علامة تدل على قلة الاحترام، لكنها كثيراً ما احتاجت إلى من ينبهها على سلوكها في الصف؛ تأخرها عن الحصة أصبح عادة متكررة.

كل مشكلة تواجه ميغان لها علاقة بحاجتها للانتماء. كانت المقابل الاجتماعي للفراشة. هنالك شبيه لها في كل صف تقريباً. كانت تتأخر على الدرس لأنها اعتادت على تجاذب الحديث مع صديقاتها خارج الصف. وبالغت في الاستجابة لدافعها الاجتماعي إلى حدّ تدخله في الحاجة إلى الكفاءة التي ركّز عليها ديف في تدريسه. كان ديف متأكداً تقريباً من أن ميغان ستصبح طالبة راشدة ناجحة. كانت ذكية وجذابة. المشكلة تكمن في أن حاجتها إلى

الانتماء أثرت سلباً في أدائها الأكاديمي. وعلم من زملائه أن ميغان تتبع السلوك ذاته في الدروس الأخرى.

وضع ديف نصب عينيه هدفاً: مساعدة ميغان على تلبية حاجتها للانتماء بحيث تصبح سعيدة ومنتجة. وتعتمد إتاحة الفرص لها لتستفيد من مهاراتها الاتصالية والاجتماعية القوية. بدأ أداء ميغان يتحسن؛ والدليل الدافع هو أنها لم تعد تتأخر على الدرس. وما إن اكتشفت، عن وعي أو من دون وعي، أنها قادرة على تلبية حاجتها للانتماء في الصف، حتى انتفى السبب الموجب للتأخر. لقد ساعدت ديف بوضع استراتيجيات بسيطة على النجاح مع ميغان، وعلى استخدام أفكار الدافع الداخلي كوسيلة أدائية لا كطريقة وحيدة لتدريس الأدب. عرض على ميغان تحديداً مهمة توزيع المواد الضرورية للدروس اليومية، وهي مهمة يجب إنجازها في بداية الحصة، وبالتالي لا تستطيع أداءها إذا جاءت متأخرة. ونظراً لأن عليها أن تقابل وترحب بكل زميل وزميلة تقريباً عند بدء الدرس، فقد حصلت على حل يشبع دافع الانتماء. ونتيجة لذلك، تمكنت من التركيز والإنجاز الأكاديمي، وهو أمر كانت ستعده مستحيلاً لو لم يعتمد ديف إيجاد بيئة تمكنها من تلبية حاجتها الاجتماعية بطريقة مناسبة.

توفير الخيارات

عرف ديف أنه ما كان لينجح لو لم يتمكن من التواصل إيجابياً مع طلابه. عرفوا هم أيضاً أنه كثير المطالب، وأنه يحبهم بصدق ويريد منهم أن يتفوقوا في أدائهم. هذا هو سبب النجاح. جوش مثلاً

لديه حاجة قوية للحرية وكان يفضل الفشل على القيام بعمل يُحير عليه. وحالما وفر له ديف الخيارات أصبح طالباً مشاركاً ومنتجاً. فمن خلال مساعدة جوش على اكتشاف طرق مسؤولة لإشباع حاجته للاستقلالية، زادت كفاءته كمُدَرِّس. لقد كان ديف بحاجة لمعرفة أهدافه وتوقعاته بكل وضوح. في كل درس، كان يكرر لطلابه الفكرة نفسها: "هذا ما تحتاجون لمعرفته وتقدرون على عمله. وجدت طريقة لكم لتحقيق النجاح. فإذا أردتم تصور طريقة أخرى تبين أنكم تعرفون ما يفترض معرفته ويمكن أن تطبق هذه المعرفة، فأنا على استعداد لدراسة فكرتكم". تحسن أداء جوش بفضل حاجته القوية إلى الاستقلالية. كان مفكراً مبدعاً ومتعدد المواهب، وكثيراً ما اكتشف طرقاً بديلة لتعلم ما كان ديف يحاول تدريسه. على سبيل المثال، في ختام مقرر القصة القصيرة، طلب ديف من الطلاب كتابة تحليل لأربع شخصيات من القصص التي قرؤوها. وباعتباره مولعاً بالموسيقى وكتابة الأغاني، اختار جوش أن يُولف ويلحن موسيقى وقصائد تصور الصراعات والقرارات والتبعات التي رافقت شخصيات القصص القصيرة، ويسجلها على قرص مدمج. إن حقيقة توفير الخيارات لجوش قلّصت حاجته الدائمة لفعل الأشياء على طريقته. وغداً أسلوب تعلمه المبتكر المتنوع مصدر نفع وفائدة للصف.

توجيه المرح لصالح الإنتاجية

يملك ارون موهبة تؤهله ليصبح فناناً فكاهياً محترفاً في المستقبل. لكن لسوء الحظ كان يستخدم صف ديف لممارسة هوايته. وعندما وجد ديف طرقاً مناسبة لممارستها في الصف، خفف حدتها فاستمتع

الطلاب بإبداعه دون أن ينتشت انتباههم. وضع ديف نوعاً من الاتفاق/الترتيبات مع ارون، وهو أمر سيكون مستحيلاً لولا العلاقة الإيجابية التي تربطهما. أولاً، أقر الاثنان بالاحترام المتبادل بينهما. حيث وافق ارون على عدم التدخل في تدريس ديف، ووافق ديف على دعم ارون في مسعاه للعثور على الفكاهة في كل شيء. المفتاح هو التوقيت. سمح ديف لارون بدقيقتين كل يوم لإطلاق بعض التعليقات الفكاهية. لكن بشرط واحد: يجب أن يكون التعليق الفكاهي على صلة بموضوع الدرس. توجب على ارون أن يضع إبداعه ضمن بنية هيكلية، وهو شيء يحتاجه كل فنان ناجح. فمثلاً تحتاج قصيدة السونيته إلى أربعة عشر بيتاً، كذلك يحتاج ارون إلى توجيه إبداعه وتنظيمه. ولأنه فخور بإبداعه في الهزل والفكاهة، فقد اختار الترفيه عن الجمهور عندما يجد فكرة مهمة أو موضوعاً يثير الاهتمام؛ أي بمعدل لا يتجاوز مرة أو اثنتين كل أسبوع مدة دقيقتين. طبق الاتفاق دون أن يربك الصف. وصف ديف تجسيد ارون لشخصية روب فان ونكل، الذي استفاق بعد سبات دام عشرين عاماً، بأنه لا يثير الضحك فقط بل يساعد أيضاً زملاءه على تذكر تلك القصة القصيرة الشهيرة بشكل أكثر وضوحاً وجلاء. عندما تستخدم الفكاهة بأسلوب حصيف، فإنها تعزز التعلم، وهو أمر تمكن ديف من دمجها في صفه. أصبح ارون مصدر نفع عندما منحه ديف الفرصة للاستمتاع والإمتاع بشكل مسؤول ضمن صف ارتفع فيه سقف التوقعات الأكاديمية.

هنالك قصص أخرى من تلك السنة، توضح جميعاً الموضوع ذاته: عندما شيد ديف بيئة يستطيع فيها الطلاب إشباع حاجاتهم

بشكل مسؤول، اختفت تقريباً السلوكيات الإشكالية. وعلى الرغم من عدم وجود العديد من الطلاب المشاكسين، إلا أن اثنين منهم قادران على إيقاع الفوضى في الصف، وسرّ ديف العثور على طريقة للوصول إلى مزيد من الطلاب، ومزيد من الاستمتاع بعمله.

الاجتماعات الصفية تشبع الحاجات

لغة استراتيجية أخرى وجدها ديف فعالة على نحو خاص هي استخدام الاجتماعات الصفية. فقد اعتاد على عقد لقاءات وجيزة مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع. وعلى الرغم من أن مدتها تتراوح بين 5 - 10 دقائق، إلا أنها وفرت للطلاب فرصة للشعور بالتواصل، والإصغاء إلى بعضهم بعضاً، والاستمتاع خلال الدرس. في بعض الأحيان، نظّم ديف اجتماعات محددة المضمون، مصممة لكشف ما عرفه الطلاب عن موضوع سوف يعرض. وفي مناسبات نادرة، أدار ديف لقاءات لحل المشكلات ومعالجة قضية تعيق إنجازات الصف. وفي أغلب الأحيان، كان يعقد لقاءات مفتوحة يناقش فيها الطلاب قضايا وجدوها مثيرة للاهتمام. هذه الاجتماعات الوجيزة أشركت الطلاب وساعدت على تقليص حالات الفوضى إلى أدنى حدّ. واستطاع ديف، من خلال الاجتماعات المنتظمة، إيجاد بيئة يمكن للمتعلمين فيها تلبية حاجاتهم بشكل مسؤول.

الكل يفوق حاصل جمع أجزائه

بعد حوالى عام على البدء بوضع أفكار الدافع الداخلي موضع التطبيق في الصف، دعت منطقة ديف التعليمية محاضراً للمشاركة في

أيام التطوير المهني. أمضى جون ايروين، مؤلف كتاب حجرة الصف المفضل (2004)، اليوم وهو يساعد المدرسين على إيجاد بيئات صفية تدعم إنجاز الطلاب. أما حقيقة عمل جون مدرساً في المدارس الثانوية، فقد جعلت طريقة عرضه مثيرة للاهتمام على نحو خاص بالنسبة لديف. برز شيء واحد ربما كان ناجماً عن اهتمام ديف الشديد بالحاجات الأساسية. فقد قال ايروين إن للصفوف حاجات مثلها مثل الأفراد، وإن قوة الحاجات يمكن أن تتفاوت بشكل دراماتيكي من صف إلى آخر. وعلى الفور، بدأ ديف يفكر بصفوفه ذلك العام. وحالما فعل ذلك، تبين له أن أحدها لديه حاجة قوية للانتماء. فطلاب به مجموعة اجتماعية مذهلة. وعندما يتطلب منهم الدرس العمل في مجموعات تعاونية، يؤدون عملاً رائعاً. لقد عملوا بجدّ وهم يتفاعلون، واستطاعوا إنجاز المهمات المطلوبة.

كلما فكّر ديف بالحاجات من منظور الصف الكلي، ازداد اهتماماً وفضولاً. فاعتماداً على الحاجة التي يشبعها النشاط، استطاع ديف أن يتوقع بدقة ما إذا كان طلاب هذا الصف سوف ينجحون. تعمل مدرسة ديف وفقاً لبرنامج دوري، ولا يهم إذا اجتمع بهذا الصف صباحاً أو ظهراً أو مساءً. كان طلابه اجتماعيين تدفعهم الحاجة إلى الانتماء دوماً. ما إن اكتشف ذلك حتى أصبح الحل واضحاً. بنى أسلوبه التدريسي ليناسب أسلوب التعلم الجماعي اعتماداً على حاجات الطلاب القوية للانتماء. وعلى الفور تقريباً، تحسن السلوك أثناء العمل وارتفع مستوى الإنجاز بشكل مؤثر.

هنالك صف آخر يدرّسه ديف تدفعه حاجات الكفاءة والحرية. وعلى وجه العموم، انخفض مستوى أداء طلاب هذا الصف عندما

وضعوا في مجموعات تعاونية: حاجتهم القوية للسلطة أدت إلى صراعات متكررة. وحاجتهم للحرية دفعتهم لرفض الأدوار المرسومة والاستقلالية المحدودة. وعلى الرغم من المودة بين هؤلاء الطلاب، إلا أنهم فضلوا العمل بشكل مستقل في معظم الأحيان. صحيح أن النشاط التعاوني بين الحين والآخر قد يكون مفيداً، لكن المبالغة في استخدامه ربما تفرز نتائج عكسية. والحل؟ حدد ديف هدفه وابتكر درساً منسجماً مع حاجتهم المفضلة. عانى طلاب الصف الذين تتفوق لديهم الحاجة إلى الحرية حين زادت الأنشطة التعاونية عن الحد، لذلك أتاح لهم ديف خيارات عديدة وأبقى الأنشطة متخمة بالتحدي.

يعتقد ديف أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يمنحون وقتاً لمعالجة المعلومات التي تعلموها، وابتكار معنى داخلي لها. ففي صف يتسم طلابه بالنزعة الاجتماعية، ربما يستطيع أن يطلب من كل منهم أن يلتفت إلى جاره ويناقش - خلال دقيقتين - ما تعلمه. فإن خشي أن تشرذ أفكارهم عن الدرس، عليه أن يطلب من كل منهم كتابة جملة، ثم تقاسمها مع شريك له (مدة دقيقة). النقلة الحاذقة صنعت المعجزات. ففي الصف الذي تكون دوافع حاجات الكفاءة والإنجاز أقوى من حاجات التواصل الاجتماعي والانتماء لدى طلابه، يطلب ديف منهم الكتابة لعدة دقائق. وكثيراً ما يتعلم هؤلاء الطلاب عبر معالجة المعلومات بشكل مستقل. أما الصف الذي تدفع طلابه حاجة أقوى للحرية، فقد يعرض عليهم خيار كتابة أو رسم ما تعلموه، ثم خيار انخراط كل واحد في حديث مع جاره مدته دقيقة. في كل حالة، نال ديف بغيته: الطلاب يفكرون بالمادة التي درسوها

ويبتكرون معنى لأنفسهم. ومن خلال تصميم الأنشطة بطرق متعددة، وسّع ديف عدد المتعلمين الذين يستطيع تدريسهم بكفاءة وفعالية. مرور الوقت، أصبح ديف خبيراً ماهراً في تحديد ما إذا مال أحد صفوفه باتجاه حاجة معينة. معظمها متوازن تماماً، لكن في كل عام ييدي صف أو اثنان تفضيلاً لحاجة معينة. في كل صف، طور ديف أنشطة تعليمية تنسجم مع كل منطقة من مناطق الاحتياجات. فحين يظهر أحد الصفوف حاجة كبيرة للانتماء، يصمم له ديف العديد من الأنشطة التي تشبع حاجة الانتماء. وحين ييدي صف حاجة أقوى للحرية، تبقى مواضيع التعلم على حالها، لكن ديف يستخدم العديد من الأنشطة التي تشبع الحاجة للحرية. لقد كان طلابه أكثر نجاحاً لأنه أوجد بيئة تناسب بمجمل حاجات الصف ككل. وأساليبه في إشباعها لم تكن أبداً على حساب توقعات التعلم. فلو كان هدفه معرفة ما إذا قرأ الطالب قصة معينة أو رواية محددة، فلربما قنع بالمحادثة التي تظهر أن الطلاب استكملوا المهمة بنجاح. من جهة أخرى، إذا كان هدف التعلم يشمل جمع سلسلة من الفقرات المكتوبة المتعمقة والمتطورة، فليس من المقبول الاكتفاء بمحادثة حول القصة. إن كل ما يستخدمه ديف يتناسب مع أهدافه.

مازال ديف يبيّن عن سابق قصد وتصميم الصف اعتماداً على قوة الحاجة التي تدفع الطلاب. قال له بعض زملائه إنهم يعتقدون بأنه يستسلم لطلابيه حين يفصل تدريسه على مقاس قوة الحاجة التي تدفعهم: "يتمثل جزء من النمو والنضج في تعلم التكيف مع مطالب البيئة. العالم لا يتكيف معنا. نحن نزدهر وننجح عندما نتعلم التكيف مع البيئة". حين جابه هذا المنطق، ذكر ديف نفسه بأن هؤلاء الزملاء

ينظرون إلى الأشياء من منظور خارجي. وباعتباره ملتزماً بمفهوم الدافع الداخلي، يستخدم ديف مقارنة داخلية. ويسأل نفسه ماذا يريد هو كمُدْرُس. يريد أن يوجد بيئة تشبع الحاجات. ولا يعتقد أنه يستسلم لطلابيه. "هذه ليست منافسة، بل مشروع تعاوني". وبالطبع، فإن الصفوف التي تهيمن عليها حاجات السلطة والحرية تضم أحياناً طلاباً لديهم حاجة قوية للانتماء، مثلما يوجد في بعض الصفوف التي تتصف بحاجة قوية للاتصال بضعة طلاب تنخفض نزعتهم الاجتماعية وينجزون واجباتهم بشكل أفضل عند العمل بشكل مستقل. ولا ريب في أن جعل الدروس والتدريس والأنشطة متناسبة مع الحاجات الفردية يسمح لديف ببناء بيئات تشبع حاجات جميع الطلاب في صفوفه.

مقارنة ديف المبنية على تعزيز الدافع الداخلي والرغبة في النجاح الأكاديمي وتغذيتهم، تسمح لطلابيه بتحقيق مزيد من النجاح. هذا هو المهم في نظره كمُدْرُس. وعبر تعمد إعطاء صفوفه، وطلابيه بشكل فردي، ما يريدون، يحسّن قدرته التدريسية.

تعليق

في البداية، طُبّق ديف سيكولوجية السيطرة الداخلية على تدريسه لمادة الأدب. فمناقشة الصور الداخلية للشخصيات في الأدب، والحاجات التي تحركها وتدفعها، تمثل تطبيقاً طبيعياً لسيكولوجية السيطرة الداخلية في الدروس. يمكن للطلاب في درس التاريخ أن يدرسوا الشخصيات التاريخية باستخدام العملية ذاتها. وفي الحقيقة، يمكنك تطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية على أي موضوع يشمل تفاعلات إنسانية وأهدافاً متنافسة.

ونظراً لأن ديف أصبح أكثر دراية بسلوكيات السيطرة الداخلية، بدأ يُفكر بالسلوك غير المرغوب الذي قد يوقع الفوضى في صفه أحياناً. ولأنه يعرف أن جميع السلوكيات هادفة ومصممة لإشباع الحاجات، شرع باكتشاف ما هي الحاجة التي تشبع بواسطة السلوك الفوضوي. ومن ثم أوجد فرصاً لطلابه لتلبية حاجاتهم عن طريق المشاركة في نشاطات أقرها وتعزز التعلم. وسرعان ما ألغى عملياً كل سلوك غير مرغوب فيه، وأصبح طلابه أكثر سعادة وأفضل إنتاجاً على الصعيد الأكاديمي.

تختلف الصفوف، كحال الطلاب الأفراد، تبعاً لقوة الحاجة. وجد ديف أن بعض الصفوف تحتاج إلى مزيد من الاتصال والتواصل، وبعضها الآخر إلى مزيد من الحرية، وفي غيرها يكون الدافع للإنجاز المحض أشد قوة. ولذلك صمم تدريسه ليناسب أسلوب كل صف. وفي حين أنه قدّم المضمون نفسه وحافظ على التوقعات ذاتها، إلا أنه طوّر طرقاً مرنة للتدريس تناسب الحاجة العامة لكل صف. وعن طريق تطوير المرونة، أضاف بعداً خلاّقاً لأسلوبه التدريسي ساعده على تحقيق مزيد من النجاح مع عدد أكبر من الصفوف. وعبر الانتباه لقوى الحاجات المحددة، بالنسبة للطلاب كأفراد، استطاع مضاعفة فرص جعل جميع الطلاب أكثر مشاركة وإنتاجاً في صفوفه.

ما الذي تستطيع فعله؟

- إذا كنت تدرس مادة تشمل تفاعلات إنسانية مثل الأدب أو الدراسات الاجتماعية، ناقش الصور الداخلية ودوافع الشخصيات مع طلابك. هذه المناقشات ستساعد

الشخصيات على الظهور. بمظهر أكثر واقعية، كما ستزيد من مشاركة الطلاب في التعلم.

- ركّز انتباهك على قوة حاجات طلابك. في معظم الصفوف يوجد بضعة طلاب لديهم حاجات قوية بشكل خاص في مجال أو مجالين. ابحث عن الطرق التي تساعدكم على إشباع هذه الحاجات عبر القيام بما تطلبه. وسوف يتراجع سلوكهم الفوضوي ويزداد إنتاجهم.

- اعتبر صفك كلاً واحداً وقرّر هل تدفعه حاجة معينة في مجال خاص، وما إذا كانت هذه الحاجة قوية بشكل خاص. اجعل تعليماتك ملائمة لأسلوب وشخصية الصف: هل يحركه دافع الانتماء، أم الحرية، أم الكفاءة. عندما تلائم تعليماتك حاجات الصف، سيصبح الطلاب أكثر مشاركة وإنتاجاً.

- اعقد اجتماعات صفية بشكل متكرر. يمكن للقاءات أن تكون وجيزة. وأن تركز على مضمون أكاديمي، أو سلوك إشكالي، أو قضايا تثير الاهتمام. الاجتماعات الصفية تشبع الحاجات لأن الطلاب يشعرون بالتواصل، ووجود من يصغي إليهم، وبالحرية.

- حاول مواءمة تدريسك ليناسب أسلوب الصف. يرجح تحقيق مستويات أعلى في الأداء حين تكون تعليماتك متناسبة مع شخصية المتعلمين.

الفصل الثاني عشر

من الأوامر إلى الأسئلة

عندما أخبرت آن بأنني أجمع قصصاً وحالات عن أشخاص يستخدمون سيكولوجية السيطرة الداخلية، وسألتها إن كانت راغبة بالانضمام إلي، وافقت على الفور.

قلت: "بوصفك مستشارة مرشدة في مدرسة ثانوية، ما هو الفارق الذي أحدثه تعمد العمل على أساس أفكار الدافع الداخلي؟ الناس المعنيون بحاجة إلى معرفة كيف تبدو الأمور مختلفة عملياً ليظهروا اهتماماً بتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية".

قالت آن: "لا يمكن أن ألومهم على ذلك. فمعظمنا مشغول بواجباته إلى حدٍّ يمنعه من تعلم شيء ليس له قيمة في الحياة الواقعية".

تمتع آن بخبرة أكثر من ثلاثين سنة، شهدت خلالها مد وجزر مختلف الأفكار والنظريات. ولا مانع لديها من التعبير عن آرائها بصراحة وبقوة. كان من المثير بشكل خاص التحدث مع آن، لأن معرفتها بسيكولوجية السيطرة الداخلية مرتكزة على قراءاتها والحوار مع صديقة واسعة الاطلاع على النظرية.

قلت: "أنتِ تقدمين وجهة نظر مهمة حول هذا المشروع. لديك

مزايًا تجعلك على درجة كبيرة من المصداقية بالنسبة للعديد من القراء؟"
 قالت مبتسمة ونبرة صوتها توحى بأنها لم تعتبر ذلك بمثابة
 إساءة: "تعني أنني تقدمت بالعمر؟" أن امرأة راضية بما هي عليه،
 وتحب أن تنال الاعتراف بأنها خبيرة متمرسة.

"أعني أن خبرتك الطويلة تحول دون تعرضك للخداع بسهولة.
 وعلى القدر نفسه من الأهمية، لم تلتحقي بأي ورشة عمل حول
 سيكولوجية السيطرة الداخلية. أريد تبيان أن هذه المفاهيم متاحة ولا
 تتطلب تدريباً نظامياً شاملاً لاستخدامها".

"إذاً، أحسب أنني - تقريباً - أفضل من يمكنك اختياره
 لتحدث إليه. لم أحضر أبداً أي ورشة عمل متخصصة بسيكولوجية
 السيطرة الداخلية. ولم ألتحق بأي دورة تركز حصراً على السيطرة
 الداخلية. قرأت بعض الأفكار في كتب جلاسر والفني كون،
 والتقطت معلومات أخرى من الصحف التي أقرأها بانتظام. لدي
 إدراك معقول للمفاهيم، وأعجبت بما عرفته، لكنني لست خبيرة".

سألت: "هل تعدين نفسك ممارسة لسيكولوجية السيطرة
 الداخلية؟"

ردت ضاحكة: "لا أفكر أبداً بسؤال نفسي ذلك. يمكنني أن
 أرى الآن سبب اهتمامك بالمسألة، لكنها لا تعني لي شيئاً. أعد نفسي
 مستشارة في مدرسة ثانوية وحسب".

"منذ اطلاعك على سيكولوجية السيطرة الداخلية، ما هو
 الاختلاف الذي طرأ على عملك مع الطلاب؟"

قالت: "هذا سهل. لقد انتقلت من الأمر إلى السؤال. هذا أهم
 تغيير حدث في عملي الاستشاري. أما الأمور الأخرى فلم تتغير أبداً".

سألت: "مثل ماذا؟"

"التوكيد على العلاقات. أقوم بهذه المهمة منذ أكثر من ثلاثين عاماً. اختلف الاسم باختلاف المنظرين. الاسم لا يهم. ما يهم هو أن المستشار بحاجة إلى إقامة صلات مع من يستشيرونه. من دون هذه الصلات، سوف يفشل فشلاً ذريعاً. بينما يمكنه بها تحريك الرواسي".

"إذاً، التوكيد على العلاقات أمر توافقين عليه، حتى ولو لم تأخذه من سيكولوجية السيطرة الداخلية؟ أليس كذلك؟"

أجابت: "بالضبط. يتحدث جلاسر عن المشاركة والعلاقات. ويشير روجر إلى الاهتمام الإيجابي غير المشروط. تختلف الأسماء، لكن المسمى واحد: تذكر أنك إنسان تساعد إنساناً آخر. عرفت أن ذلك أمر جوهري قبل أن أسمع بسيكولوجية السيطرة الداخلية".

سألت: "أخبريني كيف انتقلت من الأمر إلى السؤال؟"

"كنت أتناول العشاء مع اثنتين من صديقاتي، إحداهما غلوريا، صديقتي الواسعة الاطلاع على سيكولوجية السيطرة الداخلية. ذكرتُ أن لقي في المدرسة هو الأم. لأنني اعتدت أن أقول لأبنائي الطلاب: 'لكل منكم أم في المنزل وأنا أمكم هنا. سأخبركم بما يجب أن تفعلوه. ثقوا بأمكم وحسب. افعلوا ما أقول، وستكونون بأحسن حال'.

أحببت دور الأم البديلة. كنت أمر الطلاب بما يجب أن يفعلوه. اعتدت على توجيه النصائح إليهم، طيلة اليوم، وكل يوم، وعلى مر السنين. بالمناسبة، كانت نصائح صادقة ومفيدة. لا أتذكر أنني نصحت طالباً بفعل أمر ما وندمت عليه. لم تكمن المشكلة في مضمون نصائحي وملاحظاتي، بل في حقيقة أنني أمرتهم بما يفعلون بدلاً من مساعدتهم على اكتشاف ما يريدون وما هم بحاجة إلى فعله".

قلت: "يبدو أن ذلك مثل نقلة كبيرة. ما الذي قادك إلى التغيير؟"
 "أعرف أن عاملين هامين على الأقل كانا جزءاً من التغيير.
 الأول يبدو بسيطاً: كنت أركز الانتباه على ملامح وجوه الطلاب
 عندما أمرهم؛ عندما أصرّ بإلحاح على ما يجب عليهم فعله. ظهرت
 على بعضهم أمارات الغضب، كأنما شعروا بالإهانة لأنني أمرتهم بما
 يجب أن يفعلوه، على الرغم من أن الوصفة التي قدمتها كانت جيدة
 ومفيدة. بعض الوجوه الأخرى بدت عليها علامات السأم، كأنما
 سمع أصحابها نسخاً لا حصر لها من الوصفة من قبل، ويريدون
 الانتهاء منها بأسرع ما يمكن. وبدأ على غيرهم الارتياح، كأنما
 وجدوا من ينقذهم، لأنهم لم يتأكدوا من الوجهة التي ستأخذها
 حياتهم. هل تحزر ما الذي لم أشاهده أبداً؟"
 "ما هو؟"

"المتعة. فالوصفات التي فرضتها لم تساعد الطلاب أبداً على
 الاكتشاف بأنفسهم. شغلني التنسيق والتنظيم إلى حدّ أنني لم
 أساعدهم قط على تطوير القدرة على النمو والنضج. حسبت آنذاك
 أنني أجعل حياتهم أسهل وأيسر من خلال الأوامر التوجيهية التي تحدد
 لهم ما يفعلون. فأنا - كما اعتقدت - أكبر عمراً، وأكثر تجربة،
 وأشد قدرة على النظر إلى الأمور بموضوعية. الآن، أعتقد أنني سببت
 تأخيراً في النمو والنضج، مع أن تشجيعهما يمثل المهمة التي يجب علينا
 جميعاً أدائها. غياب المتعة والبهجة عن وجوههم وعيونهم هو الذي
 قدّم لي الدليل والمفتاح لحل اللغز".

"قلت إن هناك عاملين اثنين على الأقل. ما هو العامل الآخر،
 إضافة إلى غياب دلائل المتعة عن الوجوه وعلائم البهجة عن العيون؟"

"العامل الثاني أتى من مصدرين اثنين: أحد الطلاب وصديقي غلوريا. ضربتان على الحافر! كنت أعمل مع تشاد، التلميذ في الصف العاشر. وكعهدي دوماً، كنت أمره بما يجب أن يفعل، والنصائح المفيدة المعتادة تتخم كياني! وحين استخدمت عبارتي الشهيرة: 'أنا أمك هنا في المدرسة..، قال لي: 'لدي أم، تحبني وتأمري بما يجب عليّ أن أفعل على الدوام. لا أريد واحدة أخرى. أريد من يساعدني على اكتشاف ماذا أريد أنا أن أفعل في حياتي". قلت: "لا بد أن هذا كان بمثابة جرس التنبيه".

ردت: "أتمنى لو كان كذلك. في الحقيقة، استطعت بطريقة ما مراوغة ملاحظة التلميذ لأتابع إبلاغه بما هو الأفضل لمصلحته. لكن الحظ ساعدني. فقد تناولت العشاء مع غلوريا في تلك الليلة، وذكرت لها لقائي مع تشاد. فسألتني: 'هل تظنين أنه ربما على حق؟'

لم أعتقد أبداً بوجود خطأ في توزيع النصائح، كما فعلت كمستشارة على مر السنين. لم أسمع شكوى من أحد. نلت دوماً تقييمات إيجابية. وتوصلت إلى قناعة مفادها أن واجبنا - كبالغين راشدين - أن نأمر الطلاب بما ينبغي عليهم فعله. أتى سؤال غلوريا في الوقت المناسب. اعترفت بأنني كنت أستخدم أسلوب الأمر لا السؤال. وهذا ما لم أكن أريده، كمستشارة. ومنذ ذلك اليوم تغير كل شيء".

"أريد منك أن تخبريني بالضبط كيف تغيرت الأمور بعد ذلك اليوم. ما الذي بدا مختلفاً عن ذي قبل؟ أستطيع تقدير قيمة النقلة الداخلية التي خبرتها، ولكنني أريد صورة تفصيلية توضح كيف عبرت عنها بشكل مختلف في استشارتك. هل يمكن التعبير عنها بالكلمات؟"

"بالتأكيد. دعني أستخدم مثلاً ينمط ما أقوم به بانتظام كمستشارة في مدرسة ثانوية. عندما أتحدث مع الطلاب، طلاب الصف العاشر مثلاً، أفترض أن تفوقهم يعني رغبتهم في الالتحاق بالجامعة. كنت أقول شيئاً مثل: 'هل اكتشفتُم ما هي الكلية التي تثير اهتمامكم؟' دون اعتبار أن بعضهم ربما لا يكون مهتماً بدخول الجامعة في ذلك الوقت. فحين يسألك أحدهم هل فكرت بالكلية التي تهمك، فإن ذلك يعني أنه حذف السؤال الذي ينبغي أن يسبقه: 'هل تهتم بدخول الجامعة؟' وحالما كان الطالب يحدد بضعة احتمالات مناسبة - وأناكد أنا من توجيه الحديث بطريقة تدفعه لاختيار الكليات التي أريدها - أمره بما يجب عليه فعله لمضاعفة فرص الوصول إليها. وحين قررت أن أكون مستشارة لا مديرة، بدأت أطرح العديد من الأسئلة."

"مثل؟"

"مثل: 'هل لديكم أي فكرة عما تريدون فعله بعد التخرج من المدرسة؟'، 'ماذا ترون أنفسكم فاعلين بعد خمس سنين؟'، 'هل تظنون أنكم ستبقون في هذه المنطقة، أم ستنتقلون إلى أخرى؟'. أسئلة لا تتضمن الإجابة الصحيحة. أسئلة تدعو الطلاب للتفكير والتعبير عن أنفسهم. أسئلة تدعوهم للنمو والنضج وامتلاك زمام أمور حياتهم."

قلت: "يبدو وكأنك تخليت عن قدر كبير من السيطرة التي نجحت في امتلاكها زمناً طويلاً. هل كان ذلك صعباً؟"

"صدمت، بل صعقت، في البداية. أعتقد أنك عرفت لب المسألة. كنت من قبل أنسق الأمور. كانت تظهر استثناءات من حين

لآخر، ولكن على وجه العموم، كان كل شيء تحت سيطرتي. في البداية، كان الأمر مرعباً.

قلت: "ولكن من الواضح أنك تشبثت بالسيطرة والتحكم".
 "من المثير أن ذلك لم يكن صعباً. كان الخوف يكمن في داخلتي. الأماكن التي اختار الطلاب الذهاب إليها عندما منحتهم مزيداً من الحرية والسيطرة، كانت على الدوام تقريباً الأماكن ذاتها التي اعتدت على أخذهم إليها. أذكر أنني قرأت قبل سنين أن الأبناء يتبنون عموماً قيم آبائهم الأساسية والجوهرية ذاتها. لربما يختلفون معهم حول الموسيقى واللباس وقصة الشعر - وكلها من الأشياء الثانوية - ولكنهم يميلون إلى مشابة آبائهم أكثر من الاختلاف معهم في ما يتعلق بالقيم الجوهرية الأساسية. كنت دائماً المديرة الآمرة الناهية. الآن أنا أسهل الأمور وأيسرها. والمفارقة أننا انتهينا في المكان ذاته. أما الفارق فتمثل في أن الطلاب امتلكوا قدراً أكبر من السيطرة والتحكم. لم يعد أحد يتلاعب بهم. والمتعة التي لم أشاهدها من قبل بدت واضحة الآن على وجوههم.

أذكر إحدى الطالبات بالتحديد، ربما لأنها تمكنت من التعبير بوضوح عما كان يفكر به الكثيرون. بعد انتهاء حديثنا حول ما كانت تريده، رسمت على محياها ابتسامة مشرقة، ثم قالت: 'إنه لأمر غريب. كنت أعتقد دائماً أنني سأدرس في الجامعة، وأحصل على وظيفة جيدة، لأن ذلك ما كان ينتظره والداي. أدركت للتو أن ذلك ما أريده أنا أيضاً. ولكن حتى في حالة التطابق هذه، فأنا أريد ذلك من أجل نفسي، لا من أجلهما'. هنا، عرفت أن السؤال لا الأمر مفتاح عمل المستشار الكفوء".

سألت: "هل سارت الأمور ببسر وسلاسة على الدوام؟"

أجابت: "لا، بالطبع. ظلت التحديات تواجهني. هنالك سؤال واحد يساعدني فعلاً على تحديد مستوى الدافع عند الطلاب. أنا الآن أسأل عموماً: 'ما مدى رغبتك بهذا...؟ هل نكتفي بما قلنا عنه، أم أنك راغب فيه بما يكفي لتعمل فعلاً من أجله؟'"

سألت: "وهل نجح الأسلوب؟"

أجابت: "إنه كالسحر. لا يهم حتى ما يقولون".

قلت: "هذا مثير. ماذا تقصدين؟"

"عندما يريد طالب شيئاً فعلاً ويلتزم بالعمل من أجله، تصبح العملية سهلة. أحياناً أضطر لمساعدته، ولكن في العادة ينجح دونما حاجة للمساعدة حين يمتلك صورة واضحة (عما يريد) ودافعاً قوياً (لما يريد)".

قلت: "فهمت هذا الجزء، لكن ماذا عن الطلاب الذين لا يحركهم دافع قوي؟"

"وجدت أن الأسئلة تساعد الطلاب على اكتشاف مدى رغبتهم الفعلية في شيء ما. في الغالب، يكتشفون أنهم لا يريدون شيئاً بالقدر الذي يريده لهم غيرهم (كآبائهم مثلاً). توقفت آن لحظة: "وفي بعض الأحيان، يكتشفون أنهم يريدون شيئاً بيد أنهم يفتقدون إلى الدافع المحفز للحصول عليه".

قلت: "أريد شرحاً وافياً لهذه النقطة".

قالت: "بالتأكيد. ساعدني كثيراً التحقق من شدة الدافع. إذ يرغب الكثيرون منا في الحصول على أشياء لا تضطرهم لبذل جهد يرضيهم للحصول عليها! على سبيل المثال، لو سألتني هل تريد

امتلاك ثروة من المال، فسأقول: 'نعم'. إلا أنني راغبة عن بذل جهد إضافي لأصبح ثرية. نعم، أريد المال لكنني لا أريد أن أكدح للحصول عليه."

قلت: "أشرحي لي علاقة ذلك بالمدرسة؟"

قالت: "العديد من الطلاب يريدون التفوق، وكثيرون لا يرغبون بأداء العمل الضروري للنجاح. الآن، لا تقتصر مساعدتي للطلاب على تحديد رغباتهم فقط، بل على تقدير مستوى الدافع لديهم أيضاً."

سألت: "وما هي الطريقة؟"

"أبدأ بسؤال طلابي: هل أنتم على استعداد للقيام بالعمل الضروري للنجاح؟ فإن قالوا نعم، أنتقل إلى مرحلة التخطيط." "وإذا قالوا لا؟"

"لا أقبل إجابتهم تبعاً لقيمتها الظاهرية. بل أطلب منهم أن يتخيلوا النجاح، وهل يكونون أكثر سعادة عندما يفكرون بهذه النتيجة الافتراضية. في أغلب الأحيان، يساعد تصور النجاح المستقبلي الطلاب على إيجاد الدافع للانطلاق. إذ يمكن للتخيل أن يقوي الرغبة ويولد الدافع الضروريين للإنجاز. إنه أداة فعالة لتقديم المشورة."

سألت: "وهل نجح ذلك؟"

أجابت: "أجل، نجح نجاحاً باهراً. أعطت السنة الماضية أفضل نتائج حققتها في حياتي المهنية. اقتصر دوري على التسهيل والتيسير، وهذا ما كنت أريده حين بدأت العمل في المهنة. أشعر بالارتياح حين لا يستحث الطلاب باعث يدفعهم إلى حيث وجهتهم. في الوقت نفسه، أعمل مع العديد من الطلاب الذين يملكون الدافع الكافي لكنهم يفتقدون إلى السلوكيات الضرورية لتحقيق النجاح."

الآن وقد اكتشفت كيفية التمييز بين الحالتين، أستطيع تقديم مساعدة أكبر. فإن امتلكوا دافعاً كافياً لكنهم لا يعرفون سبيل النجاح، أساعدهم على توسيع ترسانتهم السلوكية. الطريقة أكثر فائدة ونفعاً بكثير من الوصفة التي اعتدت على فرضها عليهم".

سألتها: "هل تحبين إضافة شيء آخر؟"

قالت: "أمر واحد فقط. لقد أمضيت في دور الأم مدة أطول مما أردت. أما الآن فيقتصر دوري على التسهيل والتمهيد والإرشاد. وهو دور أكثر إرضاء لي، وتحقيقاً لذاتي، ومساعدة للطلاب. أشعر بالسعادة والامتنان، وقد قاربت سن التقاعد وانتهت أيام التعب والإرهاق، لأنني أستخدم السؤال بدلاً من الأمر. وهذا ما يفعله جميع المستشارين الأكفاء".

تعليق

ناقشت آن أهمية بناء علاقات إيجابية مع طلابها، فقالت: "من دون هذه الصلات، سوف يفشل [المستشار] فشلاً ذريعاً. بينما يمكنه بها تحريك الرواسي". وعلى الرغم من أنها لم تتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية حتى وقت متأخر من حياتها المهنية، إلا أنها شددت على الدوام على تطوير صلات قوية مع طلابها. هذه الركيزة الوطيدة كانت حجر الزاوية في نجاحها.

تعلمت آن أهمية توجيه الأسئلة بدلاً من الأوامر. ولربما شمل التدريب الذي تلقته دورات حول مواضيع مثل التحليل والعلاج السلوكي. لقد تعلمت تقديم الوصفات العلاجية. إن توزيع النصائح - حتى الصادرة المفيدة - عملية مخوفة بالمشاكل. فإن عمل الطلاب

بنصيحتك وساءت الحال، فأنت الملام. وحين تتحسن، يزداد استقلال الطلاب (عنك). وفي الحالتين كليهما، يضيق الطلاب الفرصة للتطور والنماء بشكل مسؤول.

عندما تحولت آن من توجيه الأوامر إلى توجيه الأسئلة، ساعدت طلابها على ممارسة صنع القرار والتصرف بشكل مسؤول. وجهت آن - اعتماداً على خبرتها الطويلة في المشورة - أسئلة تؤدي إلى التقييم الذاتي المفيد، بعد أن تخلت عن دور الخبيرة المحنكة لتكتفي بدور التسهيل والتيسير، الذي كان أكثر إرضاء لها. ومثل بن الذي عرفناه في الفصل الثامن، ساعدت آن على توضيح خطوط المسؤولية. تمثلت مهمتها في إرشاد طلابها، وتمثلت مهمتهم في تحمل مسؤولية قراراتهم وحياتهم.

من الأمور التي أشدد عليها في عملي مع التربويين التوصل إلى تعريف واضح لأدوارنا ومسؤولياتنا. فعلى الرغم من نواياها الطيبة عندما لعبت دور الأم، إلا أنه أثر سلباً على مقدرتها كمستشارة فاعلة. وحين ركزت على المشورة والإرشاد أصبحت أكثر فاعلية وأكثر رضى من الناحية المهنية.

ساعدت آن الطلاب على تقدير مستوى الدافع لديهم. هذه الممارسة مهمة. إذ لا يكفي سؤال الطلاب هل يريدون النجاح، بل ينبغي معرفة مدى رغبتهم فيه، وحجم الجهد المستعدين لبذله من أجل تحقيقه. المستشار الحاذق يساعد طلابه على تحديد قوة الدافع لديهم. ولذلك انخرط طلاب آن في عميلة تصور وتخيل. هذه الاستراتيجية الفعالة يمكن أن توفر باعثاً محفزاً وقوياً للطلاب الذين ينقصهم الدافع الكافي للنجاح. التخيل/التصور يساعد في ابتكار

صورة داخلية تقود إلى الدافع الضروري للنجاح. استعملت آن هذه الاستراتيجية لتطلق عملية التغيير مع طلاب يُشبه بقوة الدافع لديهم.

ما الذي تستطيع فعله؟

- قبل كل شيء، وطّد أركان علاقة إيجابية مع الذين يحتاجون إلى مشورتك ونصحك.
- حدّد دورك ومسؤوليتك.
- امتنع بقدر المستطاع عن تقديم النصائح وتوجيه الأوامر للطلاب حول ما يجب أن يفعلوه. حتى النصيحة النصح لا تساعد الطلاب على التحول إلى صناع قرار مسؤولين.
- وجه لمن يطلبون استشارتك ونصحك أسئلة تيسّر لهم تقييم الذات. احمّلهم على تحديد ما يريدون، واستكشف الخيارات السلوكية التي تساعدكم على تحقيق أهدافهم.
- اعمل على تحدي طلابك بأسئلة تقدر مستوى الدافع لديهم. هل هو قوي بما يكفي لمجرد التحدث إليك في المكتب، أم هو مؤثر وفعال بما يكفي لحثهم على النجاح؟
- استخدم أسلوب التخيل/التصوّر مع الطلاب الذين يفتقدون إلى الدافع لاتخاذ عمل إجرائي وفعال. في أغلب الأحوال، عندما يتخيل الطلاب النتائج الإيجابية التي يريدونها، يملؤهم ما يكفي من الطاقة والحيوية والنشاط.

الفصل الثالث عشر

من فرض إلى تعليم تحمل المسؤولية وتعزيز العلاقات الإيجابية

يقوم ستيف، نائب مدير إحدى المدارس الثانوية، بدراسة أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية وتطبيقها في عزلة عن الآخرين. وهو يصف المدير بأنه داعم ومساند، ولكن يلاحظ أنه غير مطلع بشكل جيد على المفاهيم وغير مهم بتطبيقها في المدرسة. كما لم يتلقَ أحد من أعضاء الهيئة الإدارية أو التدريسية (في المدرسة التي تضم 800 طالب من الصف التاسع وحتى الثاني عشر) تدريباً عليها. ستيف يعمل في عزلة فعلاً، فهو ملتزم بفكرة الدافع الداخلي وسط مدرسين يستخدمون أسلوب المكافآت والعقوبات المؤلف.

من النادر وجود وضع كوضع ستيف. في الحالة النمطية، يبدأ المدير بتدريب كادر العاملين، أو يلتحق المدرسون بورشة عمل، ثم ينقلون الأفكار التي تعلموها إلى زملائهم. وليس من المعتاد أن يكون معاون مدير مدرسة ثانوية الشخص الوحيد الذي يدرس سيكولوجية

السيطرة الداخلية ضمن المدرسة. سألت ستيف وقد تملكني الفضول كيف أصبح مهتماً بمجال الدافع الداخلي.

قال ستيف: "في البداية، أملت أن يحسن الانضباط. وبوصفي معاون المدير في مدرسة ثانوية، أنا المسؤول عن التعامل مع معظم المخالفات السلوكية. لذا أبحث دوماً عن استراتيجيات تجعل حياتي أكثر سهولة وعملي أقل مشقة".

هناك أبحاث كثيرة تظهر أن السلوك يتحسن حين تطبق سيكولوجية السيطرة الداخلية، ولكن التركيز ينصب عادةً على إيجاد بيئات تشبع حاجات كادر العاملين والطلاب على حدٍ سواء، لأن السلوك الفوضوي قلما يحدث في مثل هذه البيئات. عندما يُناقش الانضباط من قِبل الذين يمارسون سيكولوجية السيطرة الداخلية، يعبر عنه عموماً بلغة الانضباط الذاتي.

يجسد رون، مدير المدرسة المتوسطة الذي تعرفنا عليه في الفصل التاسع، نموذجاً لمن يوجد بيئة ينتفي فيها سبب السلوك السيئ. وأتساءل هل كان ستيف يسعى للحصول على الدواء السحري الذي يستأصل السلوك غير المرغوب فيه من المدرسة، دون تغيير مناخها والعلاقات السائدة فيها. "ما هو رأيك الآن؟"

أجاب ستيف: "أظن أنني أحدثت تغييراً جذرياً مذ بدأت هذه الرحلة قبل عدة سنوات. لقد توضح من البداية أننا لن نتحدث عن الانضباط، على الأقل ليس بمفهوم المكافأة/العقوبة. إلا أن عدة أمور أثرت فيّ فقررت أن هذا التدريب سيكون مفيداً".

سألت: "ما الذي أثار اهتمامك؟"

"الأمران اللذان كان لهما أبلغ الأثر في نفسي هما: فكرة أن كل سلوك هو سلوك هادف، وأن كل شخص يقدم أفضل ما عنده. كـنائب للمدير، أتعامل باستمرار مع جميع المخالفات والانتهاكات المزعجة التي تميز معظم المدارس الثانوية. فجأة، اتخذت الأشياء كلها معنى منطقياً ومتربطاً. كل سلوك هو سلوك هادف. الطلاب الذين يلجؤون إلى السلوك السيئ لا يفعلون ذلك دون سبب. نحن لا نُقر بما يفعلونه، إلا أنه هادف. الفكرة الأخرى أشارت إلى أن كل شخص يقدم أفضل ما عنده. في البداية، واجهت صعوبة في فهمها. أنا أعمل طيلة اليوم مع طلاب يثيرون المشاكل، فكيف يقال لي إنهم يقدمون أفضل ما عندهم؟ لم تنسجم الفكرة مع وجهة نظري حول كيفية تصرف الطلاب. لكن جرى شرح المفهوم بصورة أكمل: الطلاب يقدمون أفضل ما عندهم، باعتبار الموارد المتاحة في الوقت المعين. لقد زودني ذلك بطريقة جديدة للتعامل مع الطلاب".

سألت: "هل يمكن أن تشرح ذلك؟"

"في السابق، عندما كانوا يرسلون إليّ طالباً انتهك بعض أنظمة المدرسة، كنت أطبق القواعد والأنظمة. صحيح أنني أعامله بالحسنى، لكنني أطبق القواعد المنصوص عليها في كتيب الإرشادات، لا أكثر ولا أقل. الآن، أشتغل كمعلم لا كمنفذ للقواعد والأنظمة. ما زلت أطبق القواعد وأفرض العقوبات. ولن أقوض أركان النظام في المدرسة. في الوقت ذاته، تجاوزت دور منفذ القوانين الذي لعبته. الآن، أعلم الطلاب التصرف بالطرق التي نقرها. جمعت ذلك مع فكرة أن كل سلوك هو سلوك هادف، فحصلت على طريقة أفضل للقيام بعملتي".

"أشرح لنا ما هو الفارق؟"

"حسناً. أتذكر متى حدث ذلك. اعتدى رسل على أحد زملائه بالضرب. ووفقاً لسياسة المدرسة يجب فصله مؤقتاً. طبقت هذه القاعدة بمخافيرها مراراً وتكراراً على الطلاب، بأقل قدر ممكن من التعاطف، أملاً بأن تردع عقوبة الفصل المؤقت من تسوّل له نفسه سوء السلوك مرة أخرى. كانت العقوبة تنجح حيناً، وتفشل أحياناً. أما مع رسل، فقد قررت أن أجرب أسلوباً مختلفاً. قلت له إنني علمت بما فعل، فاعترف دون تحفظ. أبلغته بالعقوبة المعتادة في هذه الحالة. أردت منه أن يعرف أن الحوار الذي سيجري بيننا لن يغير العقوبة التي تنص عليها القوانين. ثم قلت: 'أتساءل لِمَ قررت الاعتداء على زميلك وأنت تعلم أننا لا نسمح بذلك في المدرسة، لا بد أن لديك سبباً دفعك لذلك. وبغض النظر عما ستقوله، فهو لن يغير قرار فصلك المؤقت، ولكنني مصرّ على معرفة السبب'. عند هذه النقطة، أصبح رسل أكثر استعداداً للكلام، وقال: 'هذا الولد يزعج ابن عمي منذ أسابيع. طلبت منه أن يتوقف، لكنه لم يستجب، فضربتة'. قلت: 'هل تهتم بأسرتك إلى هذا الحد؟' أجاب: 'طبعاً'. قلت: 'وما رأيك بال صداقة والإخلاص؟' أجاب: 'على الدرجة نفسها من الأهمية'. سألته: 'إذا، إذا اكتشفت طريقة لتكون صديقاً جيداً ومخلصاً، وتهتم بأسرتك، ألا تستحق منك أن تعرفها؟' قال: 'ذلك ما لا تستطيعه؟' قلت: 'لم تجب عن سؤالي. أريد أن أعرف منك ألا تستحق الطريقة التي تدلك كيف تكون صديقاً جيداً ومخلصاً ومهماً بأسرتك، من دون شجار وانتهاك قوانين المدرسة، أن تتعلمها؟' بدا رسل محتاراً، ولكنه قال: "حسناً، أجل، لكن كيف؟"

قلت: 'لدي خير سار لك. أستطيع مساعدتك. عندما تعود إلى المدرسة دعنا نتحدث عن ذلك'. في تلك اللحظة تحولت من منفذ للقوانين إلى معلم. ولم أعد ألتفت إلى الوراء أبداً.

قلت: "لقد بدأت بإسداء النصيحة باستخدام فكرة الدافع الداخلي حين واجهت مخالفات تتعلق بالانضباط. في الحالة النمطية، يحسب الطلاب لوم الآخرين، ويخبروننا كيف اضطروا لفعل شيء وكيف اضطروهم شخص لفعله. يبدو وكأنك تقلب الأمور رأساً على عقب. أليس كذلك؟"

أجاب "لم أمارس تأثيراً إيجابياً سوى على قلة قليلة من الطلاب. حرصت على العمل بشكل وثيق مع المستشارين، كي لا يظنوا أنني أحاول أخذ دورهم. يريد المدرسون الحصول على دعم الإدارة. ولكنني أعلم الطلاب وأساعدهم على تحمل المسؤولية".

سألته: "لقد بدأت تعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية لتحسين سلوك الطلاب. هل ساعد ذلك في مجالات أخرى أيضاً؟"

قال: "فكرت بالأشياء التي يمكن أن تتحسن في مدرستنا، فبدت كل حالة إشكالية جزءاً من مشكلة نوعية العلاقات التي تجمعنا".

"وماذا فعلت؟"

"أولاً، يجب أن تعرف أمراً يتعلق بالمدرسة الثانوية. إذ يشعر المدرسون أنهم يتعرضون لهجوم متواصل ومتزايد. فهناك الكثير من المطالب، معظمها يبعدهم عن السبب الذي دفعهم لاختيار المهنة أصلاً. لقد اختار أغلب المدرسين المهنة لأنهم يحبون الأولاد، ويريدون مساعدتهم على النمو والتضج ليصبحوا بالغين راشدين وناجحين. لكن ضاق تعريف بالغين ناجحين باطراد، بعد أن قرره أشخاص لا

علاقة لهم بالتربية والتعليم. والمطلوب من المدرسين الآن إجراء اختبارات صعبة، العديد منها لا علاقة له بمدى ما سيحققه الطلاب من نجاح، على الصعيدين الأكاديمي والعمومي. وبغض النظر عن صحة ومصداقية هذه الاختبارات، يتعرض المدرسون لخطر فقدان وظائفهم إذا لم يعملوا على تنمية الطلاب لاجتيازها وتحضيرهم لذلك. وفيما وراء ذلك، هنالك متطلبات شعار لا يجوز تخلف طالب عن الركب. إذ يمكن تفهم حقيقة أن المدرسين يشغلهم هاجس إظهار كفاءتهم وأهليتهم، حتى ولو عني ذلك أنهم أقل فعالية! فكري هي ببساطة أن المدرسين يعانون من ضغوط متعاظمة. في المدارس الثانوية على وجه الخصوص، يتركز التشديد على الخبرة الواسعة في مجال المادة المقررة. وحين نتذكر ذلك، يتقلص عدد المجالات الأخرى التي يمكن للمدرس ممارسة التأثير فيها، وفق تنظيم المدرسة الراهن".

قلت: "ذكرت شيئاً عن العلاقات".

"أجل. أتذكر سماع أحدهم يستشهد بدراسة حول مدى معرفة مدرسي المدارس الثانوية بطلابهم. في هذه الدراسة، طلب من المدرس تبيان ماذا كان يعرف الطالب. وبحسب المتحدث، وضع 40% من الطلاب في فئة من غير أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية. سأعترف بأنني ذهلت بالنتيجة. ولا أدري هل هي دقيقة أم لا، لكنها دفعني إلى التفكير بالمسألة برمتها. أتساءل كم عدد المدرسين الذين يعرفون طلاب الصفوف التي لا يدرسونها. فحين لا يكون الطالب في صفوفنا لا نعرف أبداً من هو".

"وماذا فعلت لتمتين العلاقات ضمن المدرسة الثانوية التقليدية؟"

"أنا مشارك في وضع برنامج الدروس والأنشطة للمدرسة برمتها. سألت عدداً من المدرسين عن الموضوعات التي يتطرقون إليها خلال فترات التحضير أو الغداء. ولم تفاجئني حقيقة أن معظمهم لم يتحدثوا عن الطلاب بالتحديد، فالأحاديث تركزت حول ما يفعلونه في عطلة نهاية الأسبوع، والأمور العائلية، والأخبار... إلخ. بين الحين والآخر، يناقش مدرسان من القسم ذاته موضوعاً يتعلق بالمنهاج. لكن النقاش لم يتطرق للطلاب أبداً".

سألت: "لماذا؟"

"بسبب البرنامج النمطي السائد في المدارس الثانوية. يمكن أن يتقاسم مدرسان نسبة ضئيلة من الطلاب، ولكن في ما يتعلق بمعظم القسم، تختلف جداول أسماء طلاب كل مدرس عن الآخر. ولا معنى للحديث حول الطلاب كأفراد. وإذا جرت مناقشة قضايا مهنية، فمن المرجح أن تتركز حول أمور تؤثر في المدرسين من القسم ذاته. ولا تتدخل جداول أسماء الطلاب إلا نادراً. ومن الأرجح أن يتحدث المدرسون فيما بينهم عن الطقس. فهو - على الأقل - يمثل عاملاً مشتركاً بينهم".

"وكيف عملت على التصدي لهذا الوضع؟"

"نفّذت ثلاثة أشياء لم تؤثر في المدرسين بشكل مباشر، ولكنها قادرة على تغيير ثقافة المدرسة. أولاً، أنشأت نظاماً يظل فيه كل مدرس مشرفاً على غرفة الاجتماع ذاتها (التي يلتقي فيها طلاب الصف الواحد تحت إشرافه) مدة أربع سنوات. في السابق، كان الطلاب يغفرون الغرفة كل سنة. الآن أصبح عليهم الاجتماع في الغرفة ذاتها أربع سنوات".

"وكيف ساعدكم ذلك؟"

"الطريقة تعني أنه على كل مدرس أن يعرف الطلاب جيداً خلال فترة ممتدة من الزمن، حتى لو لم يدرس هؤلاء في صفه. طبقنا هذه الممارسة منذ سنتين فقط، ومع ذلك فإن المدرسين يتحدثون عن مدى المتعة التي يشعرون بها وهم يشاهدون الطلاب ينضجون ويكبرون بمرور الزمن. الشيء الثاني الذي فعلته هو إدخال برنامج التواصل".

سألت: "وما هو هذا البرنامج؟"

"طلبت من المستشارين المرشدين تحديد الطلاب الذين يعتقدون أنهم ربما يستفيدون من رعاية البالغين الإيجابية يومياً. وقد لا يحتاج هؤلاء لمقابلة المستشارين بانتظام، ولكنهم يمثلون من يخططهم النظام ويتجاهلهم، أو الذين يتدهور مستوى أدائهم إذا لم يجدوا شخصاً بالغاً يرعاهم فعلاً".

"وكيف يعمل البرنامج؟"

"إنه تطوعي كلياً. في البداية لم يشارك سوى قلة قليلة. أما الآن، فالغالبية تشارك".

سألت: "هل تطلب من المدرسين تقديم المشورة والنصح للطلاب؟"

صاح ستيف: "لا، أبداً. الهدف الوحيد هو التواصل مع هؤلاء الطلاب. من دون تقديم المشورة، لا شخصياً ولا أكاديمياً. واقترحت على المدرسين عدم مناقشة أي أمر أكاديمي ما لم يرغب الطلاب في ذلك. نحن نطلب منهم فقط التواصل مع الطلاب كل يوم عبر إلقاء التحية عليهم والسؤال عن أحوالهم، وما هي خططهم لعطلة نهاية

الأسبوع... إلخ. هذه الصلة تجمع هؤلاء الطلاب مع المدرس المشرف عليهم في غرفة الاجتماع. ولذلك لا تحتاج إلى وقت مخصص، كما تعمدنا أن تكون بسيطة".

سألت: "لقد بالغت في التبسيط. ما هو الهدف؟"

أجاب ستيف: "هناك أبحاث عديدة تشير إلى أن الطلاب الأفضل تواصلًا واتصالاً هم الأفضل من حيث الأداء الأكاديمي والسلوك. رأيت أنها طريقة للقيام بعمل سهل لا يمكن أن يضر لكن يحتمل أن ينفع".
"وهل نفع؟"

"قال ستيف: "أجل. تتبع عدد إحالات سوء السلوك التي تلقيتها، فتبين لي أنه انخفض بشكل حاد في العامين الأخيرين، فالطلاب الذين يشعرون بالتواصل يقل احتمال سوء سلوكهم. في الوقت نفسه، يتحسن أداء طلابنا في الامتحانات العامة".

قلت: "إذاً، أنت الآن تبقي طلاب كل غرفة اجتماع تحت إشراف المدرس ذاته طيلة أربع سنوات، كما أدخلت برنامج التواصل. هل قمت بأي عمل آخر لتحسين العلاقات؟"

"معظم المدارس الثانوية تشتغل وفقاً لبرنامج لا يؤدي فيه المدرسون مهمات مشتركة. أردت أن أغير ذلك دون أن نعرق برنامجنا، لذلك أطلقت مبادرة الشراكات التدريسية غير الرسمية".

سألت: "وكيف تعمل هذه المبادرة؟"

"جمعت مدرسي اللغة الإنكليزية والدراسات الاجتماعية معاً، ومدرسي الرياضيات والعلوم معاً، على شكل فرق ثنائية. لنفترض أننا - أنا وأنت - نشكل فريقاً، ولدينا، أنا مدرس اللغة، وأنت، أستاذ الدراسات الاجتماعية، المجموعة ذاتها من الطلاب. قد لا يكون

الطلاب من الصف ذاته، لكن كل طالب أشرف عليه أنا، مدرس اللغة - ستشرف عليه أنت - أستاذ الاجتماعيات - وسوف نحضر الدروس في الوقت ذاته. هذا سيجعل من الأسهل (ومن الطبيعي) بالنسبة لنا أن نتحدث ونخطط معاً. النظام نفسه يستخدم مع فرق ثنائية تضم مدرسي الرياضيات والعلوم".

"لماذا لا توسعه ليشمل المواد الأربع، فيصبح لديك فرق أكاديمية كما هي الحال في العديد من المدارس المتوسطة؟"

"لسبب واحد: سوف يؤثر ذلك في مرونة البرامج التي تتمتع بها الآن. إضافة إلى أن المدرسة الثانوية تختلف عن المدرسة المتوسطة، ونحن نريد الحفاظ على هذا الاختلاف. الفرق الصغيرة غير المحددة بشكل صارم تناسبنا تماماً".

سألت: "ما هي المزايا والفوائد بالنسبة للعلاقات؟"

قال ستيف: "هناك فائدتان رئيستان. أولاً، يزداد احتمال تبادل الحديث حول الطلاب حين يشرف المدرسان الشريكان على المجموعة ذاتها منهم، ومن الطبيعي أن يتناول الحديث أولئك الذين يودون بشكل جيد، والذين يعانون ويواجهون الصعوبات، وما هي الأشياء التي يدرساها؛ الأمر الذي يسهل بشكل طبيعي الحوار المهني حول الطلاب. ثانياً، وجدنا أن المدرسين يخططون بمزيد من الحرص الآن. فإذا علمت أنك ستجري امتحاناً رئيساً يوم الخميس، أتجنب إرهاق الطلاب بالواجبات، بل أقلص حجم الواجبات المنزلية في الليلة السابقة للامتحان. الطلاب يودون بالمستوى ذاته، لكن المدرسين يظهرون قدراً أكبر من الاحترام والتقدير لشركائهم مقارنة بحالهم لو عملوا بشكل منعزل نسبياً عن بعضهم بعضاً".

"أترغب بإضافة أي شيء آخر؟"

"نحن ندمج مزيداً من التخصصات مقارنةً بمجالنا في الماضي. ومثلما قلت آنفاً، تحاصر قواعد التدريس الرسمية (الفيدرالية) المدرسين ضمن مجالات اختصاصهم، لكن كل ما من شأنه مساعدة الطلاب في العثور على الصلات الجامعة بين التخصصات والمقررات يعد مفيداً. لقد استطاع عدد من المدرسين الشركاء وضع مقررات تجمع التخصصات معاً بشكل متسق. ومن منظور العلاقات، ساعد ذلك في إيجاد صلات قوية بين كادر العاملين، وكسر القيود المحددة لمجال الاختصاص التي توجد غمطياً في المدارس الثانوية".

قلت: "يبدو وكأنك تمكنت من إحداث بعض التغييرات المهمة في مدرستك. هل تعتقد أن مدرستك على استعداد لتبني سيكولوجية السيطرة الداخلية؟"

"لا أدري، تبقى مدرستنا تقليدية في أمور وطرق عديدة. أزعجني ذلك في البداية ولكن زوجتي ساعدتني على رؤية الانزعاج كخيار اتخذته أنا. ونظراً لأنني لم أكن أخطط لترك المدرسة، ومن المرجح أن المدرسة لن تجري تغييراً عميقاً، كان عليّ اختيار إما التعاسة والسكوت، أو فعل شيء لتحسين الأمور بطرق لا تزعج الآخرين أيضاً. واخترت القيام بدوري الصغير".

أسلوب ستييف المتواضع والبعيد عن حب الظهور وجلب الاهتمام، يناقض حقيقة أنه شكّل القوة المحفزة وراء تغيير مهم حدث في مدرسته. وتظهر قصته أن التغييرات المؤثرة يمكن تنفيذها حتى بواسطة أولئك الذين يعملون في عزلة نسبية. يعمل ستييف في مدرسة ثانوية تقليدية، مع مدير تقليدي، ولم ينضم إليه زملاؤه في محاولاته

لتطبيق مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية. وعبر توسيعه لدوره من منفذ إلى معلم، يستمد ستيف من دوره الجديد مزيداً من الرضى الذاتي. ومن خلال تصميم برنامج لتعزيز العلاقات الإيجابية، ساعد على تخفيض حالات الفوضى والاضطراب وزيادة مستوى إنجاز الطلاب ورفعهم. ونتيجة لمبادراته، تعاظم تعاون المدرسين وزادت تجارب دمج التخصصات التي وفروها للطلاب وتكاملها، بينما هم يعملون في مدرسة ثانوية تقليدية تواجه جميع الضغوط الخارجية التي مارستها القواعد والتوجيهات على مستوى الولاية والمستوى الفيدرالي. لربما يقول إنه يتخذ خطوات صغيرة، لكنه في الحقيقة فعل الكثير لتحسين مدرسته.

تعليق

في البداية، جذبت سيكولوجية السيطرة الداخلية ستيف لأنه اعتقد أنها ستحسن الانضباط في مدرسته. وفي هذا السياق، تعد قصته شائعة ومعروفة. وعلى الرغم من أن معظم ممارسي سيكولوجية السيطرة الداخلية يركزون بؤرة اهتمامهم على إيجاد بيئة تعليمية تشبع الحاجات وتعزز الانضباط الذاتي، إلا أن العديد من التربويين مهتمون أولاً بكيفية التصدي لحالات الفوضى والاضطراب بشكل فعال. وجد ستيف أن بمقدوره القيام بأكثر من مجرد ضبط النظام بشكل فعال إذا بدأ بتطبيق مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية.

تعلم ستيف بأن كل سلوك، حتى السلوك غير اللائق، هو سلوك هادف. وأتاح هذا المفهوم لستيف الانتقال من مجرد شخص ينفذ القواعد والأنظمة، إلى آخر يعلم ويدرس رغم وجوده في

منصب إداري. وحين استكشف مع طلابه الغرض الكامن وراء سوء السلوك، ساعدهم على تطوير سلوكيات اجتماعية مسؤولة لتلبية حاجاتهم. معظم المدرء سيقولون إنهم يحنون للتدريس ويفتقدونه. وبمساعدة سيكولوجية السيطرة الداخلية، وسّع ستيف دوره وأصبح معلماً/مدرساً، فاعلاً ومؤثراً، في الطلاب المعرضين للخطر.

تطوير ستيف لبرنامج التواصل يبرز أهمية بناء علاقات إيجابية مع الطلاب والحفاظ عليها. وعلى الرغم من أن المراهقين تدفعهم بواعث السلطة والاستقلال الذاتي، إلا أنهم يظلون بحاجة إلى الشعور بالتواصل مع الأنداد ومع المدرسة. وتدل الأبحاث باستمرار على أن الطلاب الذين يشعرون بالتواصل والاتصال يقل احتمال لجوئهم إلى السلوك العدواني. الصلات برنامج بسيط، يخفف الشعور بالعزلة والاغتراب الذي يصيب بأفته العديد من المدارس الثانوية.

إن تشكيل فرق صغيرة يوجد شعوراً بالجماعة المشتركة ضمن المدرسة. والمدارس الكبيرة ترى باطراد حكمة تشكيل فرق وجماعات تعليمية صغيرة. الفرق الصغيرة التي شكلها ستيف قامت بأكثر من تعزيز الشعور بالجماعة المشتركة بين الطلاب. فعلى القدر نفسه من الأهمية، أقامت علاقات بين كادر العاملين، والأقسام. ومع التركيز على المقررات الأكاديمية المتميزة، يسهل على مدرسي المدارس الثانوية تناسي أن التعلم مشروع متعدد التخصصات في الجوهر. استطاعت فرق ستيف الثنائية كسر الحواجز غير الضرورية، وأدت إلى مزيد من التدريس المتعدد التخصصات.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكر أنك - قبل كل شيء - مدرس. تأكد من أن دورك يدعم التعلم دوماً. الانضباط الفعال يشمل التدريس الجيد.
- تذكر أن كل سلوك هو سلوك هادف. عندما يكتشف الطلاب كيف يشبعون حاجاتهم بالسلوك اللائق، سوف يتقلص احتمال لجوئهم إلى السلوك غير اللائق. في البيئة التي تشبع الحاجات، ينتفي السبب الدافع لسوء السلوك.
- وطّد علاقات إيجابية وحافظ عليها. لا يمكنك التدريس بشكل فعال إلا الطلاب الذين طورت معهم علاقات إيجابية. وهذا يصدق بشكل خاص على الطلاب الذين ينتهكون قواعد المدرسة وأنظمتها. الطلاب الذين تربطهم الصلات مع الآخرين يقل احتمال سلوكهم العدواني والعنيف. إن أفضل برنامج لمنع العنف هو بناء الإحساس بالجماعة المشتركة.
- إذا كنت تعمل في مدرسة كبيرة ابحث عن طرق لتقليصها.
- تذكر أن التعلم هو تجربة متعددة التخصصات. شجّع المدرسين على كسر الحواجز المصطنعة بين المقررات، واعرض على الطلاب أكبر قدر ممكن من تجارب التخصصات المتعددة. وسوف يشعر المدرسون والطلاب على حدّ سواء بالطاقة والحيوية والنشاط.

الفصل الرابع عشر

تأملات طالب في سنة التخرج من المدرسة الثانوية

ماثيو شاب جدي وصريح، يستعد للتخرج من مدرسته ثانوية. استخدم العديد من مدرسيه سيكولوجية السيطرة الداخلية، الأمر الذي جعله يعتقد بأن ذلك قد ساعد على تهيئته وإعداده لدخول الجامعة. سألت ماثيو أن يحدد بوضوح ما اعتبره الأكثر عوناً ومغزى وجدوى.

قال ماثيو: "لا شك في أن الأكثر نفعاً لي هو الصف المرتكز على الكفاءة. لقد حالفني الحظ بوجود مدرسين اثنين استخدموا هذه المقاربة في الصف التاسع. المقاربة كانت حاسمة في أهميتها بالنسبة لما شهدته من تطور ونمو كطالب، خصوصاً في الصف التاسع. أخبرنا المدرسان اللذان استخدموا المقاربة في الصف، منذ اليوم الأول، بأنهما يؤمنان بقدراتنا، وأنهما لن يقبلا عملاً ينال أقل من درجة ب. لم يكن الأمر صعباً في مقرر تاريخ العالم. فقد كنت أحبه ووجدته سهلاً. ومع أن المدرّس قد ألحّ على إعادة كتابة بضع أوراق وإجراء

اختبارين لإظهار كفاءتي، إلا أنني نلت بسهولة درجة ب أو أ في كل فصل".

سألته: "وماذا عن المقررات الأخرى؟"

"الرياضيات وضعها مختلف. وضعوني في صف رياضيات متقدم في السنة الأولى لأن أدائي كان جيداً في المدرسة المتوسطة. لكنني لم أكن متفوقاً على نحو خاص في الرياضيات. فقد كان السبب وراء أدائي الجيد في المدرسة المتوسطة هو الالتزام الدائم بكتابة واجباتي المنزلية، واكتساب نقاط إضافية لأنني طلبت مساعدة إضافية قبل الاختبارات، كما شاركت بفعالية ونشاط في الدروس. صحيح أنني حصلت على درجة أ في الرياضيات في المدرسة المتوسطة، ولكن لم أكن متفوقاً فيها.

في الصف الأول الثانوي، قال لنا مدرس الرياضيات إن علينا جميعاً الحصول على درجة أ أو ب، ولسوف نمنح الوقت الذي نحتاجه. وسرعان ما عرفت أن هذا المقرر بالغ الصعوبة، وأن عليّ أن لا أأمل بأعلى من درجة ج. بل إنني أبلغت المدرّس بذلك. لكنه قال إنني سأنجز - حسب رأيه - المطلوب وأنال درجة ب أو حتى أ، مثلي مثل زملائي".

سألته: "هل شكّل ذلك حافزاً لديك لبذل مزيد من الجهد؟"

أجاب: "في البداية، حسبت أنه يجتبرني، وبذلت ما يكفي من جهد للحصول على درجة ج على الأقل. أنجزت الواجبات المنزلية، وشاركت في الصف بنشاط، وأظهرت تعاوناً كبيراً. لكنني لم أتفوّق في الاختبارات والامتحانات. وحين صدرت بطاقات التقدير (أي جدول العلامات)، لم أجد علامة للرياضيات. ظننت أن ثمة خطأ قد حدث. لكن مدرسي قال إن علامة الرياضيات لن تحدد

حتى أنال درجة ب التي يعتقد أن بمقدوري الحصول عليها. ظننت أنه يمزح، لكنه أكد لي أن عليّ الحصول على درجة ب أو أ، أو أعيد السنة. قلت له إنني لست متفوقاً في الرياضيات، وتكفييني درجة ج، أنا لها عبر أداء الواجبات المنزلية والتصرف كطالب مجد ومهذب. فقال إنه مسرور لأنني طالب مجد ومهذب، لكن ذلك غير ذي صلة بالنسبة له. فهو يريد الكفاءة ولا يرضى بأقل منها".

قلت: "يبدو أنه كان صارماً. أليس كذلك؟"

أجاب: "لن أقول هذا. كان على استعداد لمساعدة أي طالب يواجه الصعاب. الأمر الوحيد الذي كان يرفضه هو حصول الطلاب على درجة أقل من ب في الرياضيات. كان الأمر شاقاً بالنسبة لي، ولكنني حصلت في الرياضيات على درجة ب في نهاية المطاف. تعلمت في ذلك الصف ما لم أتعلمه في أي صف آخر. مازلت لا أحب الرياضيات. ولكن هذا المدرس علمني الكثير لأنه آمن بي كطالب وأصرّ على أن أنجز وأتفوق. لم يكن يكفي التعاون وأداء الواجبات المنزلية؛ بل كنت بحاجة للإنجاز والتفوق. بقي إلى جانبي لمساعدتي على الإنجاز طيلة السنة. أنا الآن أكثر فخراً واعتزازاً بتلك الدرجة - ب - مقارنة بأي درجة أخرى نلتها في المدرسة الثانوية. أعرف بأنني بذلت جهداً كبيراً من أجل هذا المدرس، لأنه لم يكن مؤمناً بقدرتي فقط، بل لأنه يحب الطلاب فعلاً. صحيح أنه لم يكن متساهلاً، لكنه أظهر كل يوم اهتمامه الشديد بطلابه كلهم".

قلت: "يبدو أنك من مناصري مقارنة الصف المرتكز على

الكفاءة".

أوما ماثيو برأسه موافقاً وقال: "برأيي، يجب استخدامها في السنة الأولى والسنة الثانية في المدرسة الثانوية. كنت سأرضى بدرجة ج في الرياضيات. أعرف كثيراً من الطلاب الذين يسعدهم مجرد الانتقال من السنة الأولى والثانية. لم أكن أعرف آنذاك أن الدرجات التي أحصل عليها ستؤثر على مستقبلي. أخطط للدراسة في كلية جامعية جيدة لمدة أربع سنوات. ولو لم يكن أدائي جيداً في الرياضيات في الصف الأول الثانوي فلربما لن أحظى بالقبول من الكليات التي قبلت التحاقني بها. مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة تضمن نجاح جميع الطلاب. وهذا برأيي أمر بالغ الأهمية بالنسبة لطلاب السنة الأولى والثانية في المدرسة الثانوية. فمعظم طلاب هذين الصنفين لا يفكرون كثيراً بمستقبلهم. إذ يمكن أن يفشلوا في أحد المقررات، ويلحقوا الضرر بأنفسهم، ولا يدركون ما فعلوه إلا بعد فوات الأوان. إن مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة تساعد الطلاب على الأداء الجيد قبل أن ينضحوا ويصبحوا قادرين على اتخاذ قرارات أفضل لأنفسهم. فما إن وصلت إلى السنة ما قبل الأخيرة، حتى بدأت أركز الاهتمام على الدخول إلى كلية جيدة، والتمتع بفهم أفضل لما أردت فعله لبلوغها".

سألت: "ما هي العوامل البارزة الأخرى التي ساعدتك بشكل خاص؟"

أجاب: "معرفة أن المدرسين يهتمون بي، ويعرفون من أكون. من السهل أن تضيق بين الحشد في المدرسة الثانوية. المدرسون لا يرونك إلا في الصف، وهم منشغلون بمقررات المنهاج بحيث يسهل عليهم عدم معرفتك شخصياً. وهؤلاء الذين سأذكرهم هم الذين

وجدوا الوقت الكافي لمعرفة القليل عني، الذين سألوني كيف كانت عطلة نهاية الأسبوع، وماذا كنت أفعل. وبسبب معاملة هؤلاء المدرسين، زاد حبي لدروسهم، وازداد ما حصلت عليه من علم، ولربما رغبت بدراسة موادهم في الجامعة. لن يعرف مدرّس المدرسة الثانوية مدى تقدير وامتنان طالبه حين يعترف به كإنسان حقيقي.

الأمر الآخر الذي كان يعني الكثير بالنسبة لكل طالب هو معاملته باحترام. فالمدرسون الذين أكن لهم أكبر إعجاب هم الذين عاملوا جميع الطلاب باحترام، حتى الذين تصرفوا بحمق وسخف. ليس من المهم كثيراً التعامل باحترام مع الطلاب المهذين وحدهم، ولكن المدرّس الذي يعامل الطلاب كلهم باحترام ينال إعجابي حقاً. عرفت مدرّسة وضعت في صفها إعلاناً يقول: 'الاحترام ليس موهوباً، بل مكتسباً'. اعتقدت على الدوام أنه أسخف إعلان قرأته. أي فضل في احترام من اكتسب الاحترام؟ أريد أن أعامل الآخرين باحترام بغض النظر عن معاملتهم لي. فإذا احترمت من يحترمني فقط، فأنا أسمح للآخرين بالسيطرة عليّ. يمكنك أن لا تحترمني، لكنك لن تستطيع أن تجعلني قليل الاحترام. هذا جوهر الدافع الداخلي".

ماثيو شاب يتبنى آراء حماسية. سألته إن كان يريد إضافة شيء آخر، فقال:

"كنت أسرّ عندما يشرح المدرسون لنا سبب أهمية تعلم ما يدرسونه. في كثير من الأحيان، لم يكن السبب الكامن وراء التعلم واضحاً لنا تماماً. على الأقل لم يتضح بالنسبة لمعظم الطلاب. وعندما يقولون إن هذه المعلومات ستأتي في الامتحان، أو أنها جزء من امتحانات الكفاءة العامة، يبدو الجواب منفراً ومضجراً فعلاً. فكأنما

أخيراً، يشدد ماثيو على أهمية ما يدرسه وفائدته ومغزاه ومعناه وصلته بالعالم الواقعي. فالمدرسون الذين يفتقدون إلى المهارة لا يشرحون بشكل كاف فائدة ما يدرّسونه. ويعدون من القضايا المسلم بها أن يفهم الطلاب مغزى الدروس، وأنهم سوف يبذلون أقصى ما لديهم من جهد. وما لم تجمع الطلاب بمدرّسهم صلة قوية على نحو خاص، فإنهم لن يبذلوا أقصى جهدهم إلا إذا فهموا تماماً سبب أهمية الدرس. والمدرسون الذين يتمتعون بالقدرة والفاعلية يقدمون أمثلة محددة على كيفية تطبيق التعلم من قبل الطلاب بطريقة وثيقة الصلة بهم. وما إن يرى الطلاب مغزى وفائدة ما يطلب منهم عمله، حتى يقودهم دافعهم الداخلي الطبيعي نحو إنجاز أعمال أكاديمية أرفع مستوى.

ما الذي تستطيع فعله

- تذكر أن طلاب المدرسة الثانوية يريدون أن يشعروا بالاتصال والتواصل مع مدرّسهم ومدرستهم. وحتى الطلاب الذين يظهرون عدم المبالاة يريدون أن يشعروا بإحساس الجماعة المشتركة والاتصال والتواصل. اجعل من السهل على الطلاب الشعور بالانتماء في مدرستك.
- دع طلابك يعرفون أنك تثق بقدرتهم على إنجاز الأعمال الأكاديمية على مستوى رفيع من الجودة. وحين تقدم تجربة مستحمة بالتحدي على وجه الخصوص (مثل مقارنة الصف المرتكز على الكفاءة)، يحتاج الطلاب لأن يعرفوا أنك تثق بهم. يمكن لثقتك أن تلهمهم وتستحثهم على إنجاز أعمال لم يعتقدوا أنهم يقدرّون على أدائها.

- إذا أردت تكون محترماً، أظهر احترامك غير المشروط للآخرين، حتى أولئك الذين لم يكتسبوه. لسوف يحترمك الطلاب أكثر عندما تحترم الجميع من دون تفرقة. وحين تحترم الآخرين، تساعدكم على إشباع حاجتهم للسلطة، وسوف يتحسن أداؤهم لما طلبته منهم.
- تأكد من مساعدة الطلاب على رؤية مغزى وفائدة ما تطلب منهم تعلمه. السؤال: "لماذا يجب أن نتعلم هذا؟" يمثل فرصة سانحة لشرح أهمية ما تدرّسه.

أفكار ختامية

الدافع المحفز للطلاب (التلميذ) أهم قضية في التربية والتعليم هذه الأيام. وعلى الرغم من تدني مستوى أجور المدرسين، وارتفاع أعداد الطلاب (التلاميذ) في الصف، إلا أن الصف الذي يحفز دوافع الطلاب (التلاميذ) يحقق إنجازات تثير الإعجاب. علينا فقط أن نكتشف كيف نزيد من تحفيز الطلاب (التلاميذ). الحقيقة المحزنة أن قلة قليلة من الطلاب (التلاميذ) يستغلون طاقتهم الكامنة كلها. وإلى أن يقرر مزيد من الطلاب (التلاميذ) بذل جهد أكبر، لن يحدث تحسن مهم في مدارسنا، مهما ارتفع مستوى التدريس فيها.

تستهدف معظم مبادرات التطوير المهني تعزيز التدريس وتقوية المنهاج. وفي السنوات الأخيرة، تحسنت قدرتنا على التدريس بشكل كبير. وهناك تساوق أكبر فيما ندرّس. والمضمون أفضل الآن من حاله في أي مرحلة من تاريخنا. لكن المنهاج والتدريس لا يمثلان سوى نصف المعادلة. فالمعايير المرتفعة، والمنهاج المصمم على أحسن ما يكون، والتدريس النموذجي، ليس لها جميعاً سوى قيمة محدودة من دون مشاركة الطلاب الفاعلة وتحفيزهم على تعلم ما يُدرّس لهم.

لقد اعتمدنا، حتى الآن، على سيكولوجية السيطرة الخارجية، في محاولة لتحفيز الطلاب من الخارج بالمكافآت والعقوبات. أما النتائج فتحدث عن نفسها: بعض الطلاب أداؤهم رائع، وبعضهم الآخر مريع، ومعظمهم يُذعن ويمثل. لكن نادراً ما يبذل قصارى الجهد. ومن أجل تعزيز الدافع وتشجيع الإنجاز، شهدنا انتشار وذيوع امتحانات الشهادة الثانوية، السلاح الأخير في ترسانة نظام المكافأة/العقوبة. فمثل هذه الاختبارات مبنية على معايير توجه السيطرة الخارجية، ومبنية على افتراض أن رفع مستوى المعايير وتهديد الطلاب بالرسوب سوف يحسنان التعلم. وفي حين أن المقصد سليم وإيجابي (تحسين الإنجاز الأكاديمي)، فإن نتائج هذه الامتحانات بحاجة إلى تفحص ودراسة.

ماذا تظهر لنا الأبحاث حول الجهود المبذولة لتحسين التربية والتعليم اعتماداً على الدافع الخارجي؟ في كتاب تأثيرات امتحانات الشهادات على تحفيز وتعلم الطالب، خلص امرين وبيرلر (2003) إلى النتيجة التالية:

تشير الدلائل إلى أن مثل هذه الاختبارات تقلص فعلاً دوافع الطلاب (التلاميذ) وتزيد نسبة الذين يتسربون من المدرسة. علاوة على ذلك، فإن إنجاز الطلاب (التلاميذ) في 18 اختباراً منها لم يتحسن وفق سلسلة من المقاييس... لقد وجد الباحثون أنه عندما ترتبط المكافآت والعقوبات بالأداء في الامتحانات، يتراجع لدى الطلاب (التلاميذ) الدافع الذاتي للتعلم ويقل احتمال انخراطهم في التفكير النقدي. (ص 32).

وعلى الرغم من أن الطلاب يؤدون بشكل أفضل في امتحانات الشهادات العامة (فوظيفة المدرّس هي تدريس الطالب استعداداً للامتحان)، إلا أنهم فشلوا في تحسين أدائهم وفقاً لمقاييس أخرى، مثل

التقدير الوطني للتقدم التعليمي. أما نسبة التسرب قبل التخرج فهي في ارتفاع، وخاصة في الولايات التي ترفع المعايير إلى حدّها الأعلى. وكما لاحظ امرين وبرلنر (2003):

وفقا لحساباتنا، فإن 88% من الولايات التي تجري امتحانات تخرج من المدرسة الثانوية (ما يعادل الثانوية العامة في الدول العربية)، ارتفعت فيها معدلات التسرب مقارنة بتلك التي لا تجري هذه الامتحانات. وفي 62% من هذه الولايات، ارتفعت معدلات التسرب بالمقارنة مع المعدل الوطني بعد أن طبقت الولاية امتحانات التخرج من الثانوية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الولايات العشر التي تشهد أضعف معدلات تخرج أجرت هذه الامتحانات خلال السنين التي توفرت عنها المعطيات والبيانات. (ص 33)

ومع توقعنا الاستمرار في استخدام امتحانات الشهادات العامة في المستقبل المنظور، فإنه من الضروري مساعدة الطلاب على رؤية مغزى وفائدة وصلة ما يطلب إليهم تعلمه، وإيجاد صورة مشتركة للنجاح. إن الاعتماد المستمر على نموذج الثواب/العقاب سوف يؤدي إلى مزيد من تسرب الطلاب ومزيد من التشكك والتهكم بين أولئك الذين بقوا ونجحوا. وفي مواجهة التهديدات الكامنة ضمناً في الامتحانات العامة، من الأهم إيجاد بيئات في الصفوف والمدارس تشبع الحاجات، وتشجع على التعاون، وتعزز الدافع الداخلي.

لم نحقق نجاحاً في محاولة تحفيز مزيد من الطلاب على الإنجاز الأكاديمي والسلوك المسؤول، لأننا أسسنا جهودنا على اعتقاد مغلوط وهو أنّه من الممكن تحفيز الناس من الخارج لبذل أقصى ما لديهم من جهد في العمل. وفي الحقيقة، فإن ما يحفزنا هو الدافع الداخلي.

نتائج الأبحاث لا تُدخَس: يتقلص احتمال لجوء الطلاب إلى السلوك الفوضوي ويتحسن أدائهم الأكاديمي في المدارس التي ترعى وتراعي وتشبع دوافعهم الداخلية.

في كتابه «تفعيل الرغبة في التعلم» يُظهر التربوي المحنّك والمربي المتمرس بوب سولو كيف يمكن تطبيق الدروس المستخلصة من الأبحاث حول التحفيز في الصفوف المدرسية. ووفقاً للمؤلف، هنالك بواث تدفعنا لتلبية خمس حاجات أساسية: التواصل، والكفاءة، والاختيار، والاستمتاع، والأمان. وتبين الدراسات أن تلبية هذه الحاجات في المدارس تستتبع نزوعاً طبيعياً نحو حسن السلوك وجودة الإنجاز الأكاديمي.

«تفعيل الرغبة في التعلم»، المقدّم على شكل سلسلة من الحوارات الصريحة بين المؤلف وطلاب ومدرّسي ومستشاري وإداريي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، يغطي كل ما تريد معرفته لتغيير ديناميات التعلم في صفك أو مدرستك، كما يشمل:

- نظرة عامة شاملة حول الأبحاث المتعلقة بالحافز الداخلي؛
- دراسات حالة تتناول استراتيجيات تفعيل الحافز الداخلي في المدارس الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية؛
- اقتراحات حول كيفية تقويم وتقدير درجات الحوافز لدى الطلاب؛
- إرشادات عامة لدمج مبادئ الحافز الداخلي مع التدريس المرتكز على المعايير.

لا تكمن القضية في تحفيز الطلاب - فالنهم للتعلم حاضر على الدوام. لكن المدارس مستمرة في الإصرار على التشبث بنموذج الثواب / العقاب، ملحقاً الضرر بقدرة الطلاب على الإنجاز. ومن الواضح أن وقت التغيير قد أزف. هذا الكتاب المثير للفضول والمحفّز للتفكير سوف يساعدكم على تحقيق ثقافة النجاح اعتماداً على الدافع المتأصل للتفوق الذي يصاحب الطلاب إلى المدرسة كل يوم.



الدار العربية للعلوم ناز

Arab Scientific Publishers, Inc. فاكس: (+961-1) 786230

البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb www.asp.com.lb - www.aspbooks.com



9 789953 872858

